

目次

序章.....	9
1. 課題設定.....	9
2. 本論文の枠組み・視座.....	13
3. 先行研究と本論文の特色.....	16
4. 用語説明.....	22
5. 本論文の構成.....	29
第一章 日本における華僑・華人社会の形成と近代華僑・華人教育の誕生.....	34
序.....	34
第一節 初期華僑・華人社会の誕生と教育活動.....	35
第一項 長崎における初期華僑・華人社会の誕生.....	35
第二項 初期華僑・華人社会の教育活動.....	43
第二節 近代華僑・華人社会の形成と華僑学校の誕生.....	49
第一項 近代華僑・華人社会の形成と 19 世紀末までの教育の様相.....	49
第二項 近代華僑学校の誕生.....	57
結.....	73
第二章 民族教育としての華僑・華人教育の展開—華僑学校教育を中心に.....	75
序.....	75
第一節 戦前の華僑・華人教育の発展.....	76
第一項 20 世紀初頭の華僑・華人教育の発展（1900—1911 年）.....	76
第二項 民国期の華僑・華人教育の発展（1911—日中戦争開始まで）.....	83
第二節 戦時中の華僑・華人教育の苦境.....	94
第一項 日中の緊張情勢と華僑・華人の境地.....	94
第二項 戦時中における華僑・華人教育の窮地.....	99

第三節	戦後の華僑・華人教育の興起と衰退.....	105
第一項	華僑・華人教育の復興と発展.....	105
第二項	華僑学校の分裂と華僑・華人教育の衰退.....	113
結	122
第三章	伝統的華僑学校教育の変容——民族をこえていく	125
序	125
第一節	1990年代以降の華僑・華人社会の変貌.....	126
第一項	留学生の激増と華僑・華人社会への影響.....	126
第二項	在日中国人の定住化傾向と華僑・華人社会の発展	131
第二節	日本社会で教育活動を行う5校の華僑学校	135
第一項	東京中華学校	136
第二項	横浜中華学院	139
第三項	横浜山手中華学校	141
第四項	大阪中華学校	143
第五項	神戸中華同文学校	144
第三節	1990年代以降の華僑学校教育の変容—民族をこえていく	147
第一項	生徒と教員の構成にみる変化.....	147
第二項	教育内容にみる変化.....	155
第三項	生徒の進学状況にみる変化.....	167
第四節	各種学校としての制約と問題.....	170
第一項	各種学校としての華僑学校.....	170
第二項	法的地位がもたらした制約.....	172
結	179
第四章	新しい華僑・華人教育活動の発展—中国語週末学校・教室とテレビ中文学校を 中心に.....	182

序.....	182
第一節 華僑・華人の子どもの高まる民族言語・文化への教育需要	183
第二節 中国語週末学校・教室の発展.....	189
第一項 中国語週末学校・教室の教育状況.....	189
第二項 中国語週末学校・教室の教育特色.....	197
第三節 メディアを利用する教育活動の発展—新世紀テレビ中文学校を中心に.....	200
第一項 新世紀テレビ中文学校の教育状況.....	200
第二項 新世紀テレビ中文学校の教育特色.....	207
第四節 新しい華僑・華人教育活動が果たす役割と抱える問題	209
第一項 新しい華僑・華人教育の果たす役割	209
第二項 新しい華僑・華人教育の抱える問題	215
結.....	221
第五章 多文化・多民族化と華僑・華人教育	224
序.....	224
第一節 多文化・多民族化社会と多文化教育.....	225
第一項 多文化教育とは.....	225
第二項 多文化・多民族化社会である日本における多文化教育の必要性	231
第二節 多文化・多民族化と教育の権利	239
第一項 人権としての教育権.....	239
第二項 日本社会におけるマイノリティの教育権—外国人の教育権を中心に.....	242
第三節 マイノリティの教育権と華僑・華人教育	250
第一項 マイノリティの教育権—言語、文化の保持する権利を中心に.....	250
第二項 民族言語・文化の保持の権利からみるマイノリティの教育—外国人学校を 通して	252
第三項 日本社会における華僑・華人教育の役割と意義.....	261

結.....	265
第六章 多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の課題.....	268
序.....	268
第一節 華僑学校教育の課題.....	269
第一項 二つの華僑学校の調査—横浜中華学院と横浜山手中華学校の調査.....	269
第二項 調査結果を通して考える華僑学校教育の課題.....	273
第二節 多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の課題.....	284
第一項 華僑・華人教育の課題.....	284
第二項 多文化・多民族化に向かう華僑・華人教育—多文化教育の視点による教育 の再構築.....	293
結.....	298
終章.....	301
注.....	エラー! ブックマークが定義されていません。

図 1-1 『横浜貿易捷徑』における「中華公学」の記載.....	55
図 1-2 1899 年 3 月 19 日『横浜貿易新聞』記事.....	66
図 1-3 1899 年 3 月 19 日『東京日日新聞』記事.....	67
図 2-1 1925 年 4 月 1 日『横浜貿易新報』記事.....	89
図 2-2 在留中国人人口の推移(1951-1980).....	120
図 3-1 日本企業の就職を目的とする外国人留学生・就学生の在留資格変更許可者推移 (2001-2005 年)	130
図 3-2 社会的な環境の変化と華僑学校教育の多様化	181
図 4-1 テレビ中文学校の作業流れ図.....	204
図 5-1 外国人人口増加率と日本人人口増加率の比較	233

表 1-1 1611 年～1647 年日本に来航する中国船.....	40
表 1-2 長崎興福寺歴代住職一覧.....	45
表 1-3 在日中国人人口推移（1876－1903 年）.....	51
表 1-4 1860 年代から 1930 年まで日本主要港別在留中国人の推移.....	58
表 1-5 横浜の在留清国人戸口数（1882-1896）.....	59
表 2-1 華僑時中両等小学堂の在籍教職員・生徒数の推移（1905－1911 年）.....	79
表 2-2 在日中国人人口推移（1900－1911 年）.....	80
表 2-3 横浜大同学校の在籍教職員・生徒数の推移（1898-1911 年）.....	83
表 2-4 神戸華僑同文学校の在籍生徒数の推移（1900-1911 年）.....	83
表 2-5 在日中国人人口推移（1912－1930 年）.....	86
表 2-6 1930 年代までの神奈川県の子な華僑・華人団体.....	87
表 2-7 神戸華僑同文学校の在籍生徒数の推移（1911-1931 年）.....	90
表 2-8 1930 年と 1931 年神戸に在留する中国人の変化.....	96
表 2-9 在日中国人人口推移（1930－1938 年）.....	97
表 2-10 1938 年中華民国駐日公館閉鎖時間表.....	99
表 2-11 神戸華僑同文学校の在籍生徒数の推移（1931-1938 年）.....	103
表 2-12 在日中国人人口推移（1946－1950 年）.....	105
表 2-13 1948 年横浜中華学校教育課程.....	110
表 2-14 1948 年の在日華僑・華人教育施設.....	112
表 2-15 在日中国人人口推移（1946－1950 年）.....	119
表 2-16 神戸中華同文学校の在籍生徒数の推移（1945-1989 年）.....	121
表 2-17 横浜山手中華学校の在籍生徒数の推移（1952-1989 年）.....	121
表 3-1 在日中国人留学生数（大陸中心）の推移（1978－2003 年）.....	129
表 3-2 在日中国人人口推移（1981－2005 年）.....	132
表 3-3 日本社会に定住する中国人人口推移（1994-2004 年）.....	133

表 3-4 日本国籍の帰化許可者数推移（1989-2005 年）	134
表 3-5 東京中華学校教育課程.....	137
表 3-6 横浜中華学院教育課程.....	140
表 3-7 横浜山手中華学院教育課程	142
表 3-8 大阪中華学校教育課程.....	144
表 3-9 神戸中華同文学院教育課程	145
表 3-10 横浜山手中華学校の在籍生徒数の推移（1990-2005 年）	148
表 3-11 東京中華学校の在籍生徒数の推移（1993-2005 年）	148
表 3-12 神戸中華同文学校の在籍生徒数の推移（1990-2005 年）	148
表 3-13 2005 年神戸中華同文学校の在籍生徒構成.....	149
表 3-14 神戸中華同文学校の在籍生徒の国籍推移	150
表 3-15 東京中華学校教職員の国籍	155
表 3-16 東京中華学校教職員の母語状況	155
表 3-17 戦後の神戸中華同文学校の教育課程の変遷.....	159
表 3-18 各華僑学校の授業言語と使用教科書一覧〈小学部〉	164
表 3-19 各華僑学校の授業言語と使用教科書一覧〈中学部〉	165
表 3-20 2004 年度神戸中華同文学校の交流活動	167
表 3-21 1909 年まで横浜大同学校卒業生（部分）の進学状況	168
表 3-22 東京中華学校高等部卒業生の進路状況	169
表 3-23 横浜山手中華学校の学費の推移	178
表 4-1 2004 年度における 14 歳以下の中国人登録者数	184
表 5-1 国籍（出身地）別外国人登録者数の推移（1950-2005 年）	234
表 5-2 19 世紀末から 20 世紀にかけての外国人学校	254
表 5-3 2002 年度各都道府県・政令都市の外国人学校に対する教育費助成（華僑学校 設置地のみ）	259

表 6-1 横浜中華学院卒業生調査対象者年齢別構成比	271
表 6-2 横浜中華学院卒業生調査対象者男女別・出生地別構成比	271
表 6-3 横浜中華学院卒業生調査対象者国籍別構成比	271
表 6-4 横浜中華学院卒業生調査対象者の華僑学校経歴.....	271
表 6-5 横浜中華学院卒業生調査対象者最終学歴	272
表 6-6 横浜山手中華学校卒業生調査対象者年齢別構成比	272
表 6-7 横浜山手中華学校卒業生調査対象者男女別・出生地別構成比	272
表 6-8 横浜山手中華学校卒業生調査対象者国籍別構成比	272
表 6-9 横浜山手中華学校卒業生調査対象者の華僑学校経歴	273
表 6-10 横浜山手中華学校卒業生調査対象者の最終学歴.....	273
表 6-11 学習指導要領が示す小・中学校の週間授業時数と各華僑学校の週間授業時数 比較	284

序章

1. 課題設定

本論文は、マイノリティの言語・文化の保持を目的とする教育活動の意義と役割を再確認し、社会の変化に伴う教育の変貌を捉え、多文化・多民族化社会における教育のあり方と課題を探究するものである。本論文においては、主として日本社会の華僑・華人が民族言語・伝統文化の維持、ないし継承を目的に自ら行ってきた教育活動、すなわち華僑・華人教育を中心に論じることとする。なお、マイノリティはさまざまな属性があるが、ここでは言語的・文化的マイノリティに限定することをあらかじめ断っておく。

以上のような課題を設定した問題意識は次のとおりである。

日本社会において、1980年代から滞在する外国人の数が伸び続けると同時に、その国籍（出身地）も多様化を呈してきている。法務省の最新の統計¹によれば、2005年末の外国人登録者は2,011,555人で、はじめて200万人を突破し、その国籍（出身地）は186ヶ所までにのぼっている。この数は10年前の1995年末に比べると47.7%の増加となっている。また、日本総人口における外国人登録者の割合も年々増加し、2005年は1.57%となっている。この急速的な多文化・多民族化に伴い、多様な言語・文化背景を持つ人々への対応が日本社会にとって現実的な課題となってきた。特に、教育分野においては、外国人を中心とする社会的マイノリティへの援助活動が多く実施されるようになってきている。それはNPO・NGOの日本語支援などのボランティア活動をはじめ、各地方自治体による日本語教室の設置、また政府レベルにおいては、文部省（現文部科学省、以下文科省）が1991年から「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査」を行い、外国人児童生徒を受け入れる学校に対し、教員用の資料や日本語指導教材を配布するなどの施策が行われてきている。

これらの教育援助活動は外国人に対し日本の言語や文化を教え、彼らの日本社会への適

応に多大な役割を果たしている。しかしやり方によっては外国人に対して一方的に日本社会への「同化」を強要するだけの危険性を指摘することもできるだろう。在日外国人を含む多様な背景を持つ社会的マイノリティを適応指導の対象とみなすだけではなく、その所持する言語・文化の固有価値を認め、彼らの権利に基づく教育的対応が重要かつ緊急な課題として日本社会に呈してきている。それはたんなる支援活動にとどまるのではなく、現行の学校教育・社会教育を含む教育全般を多文化共生の視点から見直す必要がある。

そして、日本社会の多文化・多民族化は近年に出てきたのではない。琉球やアイヌの人々をはじめ、古来中国から移住してきた人々、そして、戦争で強制連行された韓国・朝鮮、中国の人々など、異なる言語・文化を所持する複数の民族集団が以前から日本社会に居住してきたことは否定できない。しかし、上記マイノリティの人々にとって、所持する言語的・文化的特質、および民族的アイデンティティを日常生活にあらわすことは、日本社会の単一的な民族観や文化観からは受け入れられることはなかった。換言すれば、日本社会は「異質排除」を社会の共通認識とし、言語的・文化的マイノリティの人々に「日本人」と同様な生活を強要してきたとも考えられるだろう。

無論、このような社会背景下の教育も同様である。「総じてわが国における在住外国人への対応は、日本文化、日本の生活への同化要請になりがちである。特に自己を主張する力を持たない在住外国人の学齢期にある子どもたちにとって、その子どもの民族、文化的特性を尊重し、その上で個々の子どもに対応した日本語、日本文化のための学習の機会が殆ど用意されていない」²と朝倉征夫が指摘している。この「外国人」は「マイノリティ」に置き換えることもできるだろう。日本社会において、マイノリティの子どもが日本の学校へ行けば、日本の子どもと同じ教科書を使い、同じ授業を受けるのみであり、学校により彼らの言語・文化に配慮した教育活動を行われることがほとんどなかったといえる。

これに対し、華僑・華人をはじめ、マイノリティ集団の多くは民族言語・伝統文化を次世代に継承していくため、自ら教育活動を行ってきた。いわゆる民族教育である。しかし、歴史を振り返ってみれば、これらの民族教育に対し、日本社会は具体的な支援を行うこと

はなかった。マイノリティにとって、民族の言語・文化は、自己アイデンティティの形成に不可欠な構成要素であると同時に、マイノリティ集団が存続していく最大な支えでもある。それゆえに、言語・文化の保持に対する教育上の保障は多文化・多民族社会における教育の重要な骨格と認識することができ、そのため、上記マイノリティが実施してきた教育活動に対し、制度上の保障も視野に入れて日本社会の対応を再検討する必要がある。

以上のことから、多文化・多民族化が進行する日本社会にとって、マイノリティを含む多様な言語・文化を持つ社会構成員に対応できる教育的措置を講じることが、重要な課題としてとらえることができる。それは現行の学校教育や社会教育の見直しが必要であると同時に、従来のマイノリティ集団が行ってきた民族教育の果たした役割とその必要性を認識し、それに踏まえて現行教育制度の対応を再検討することも重要な手続きと考えられる。したがって、本論文においては、日本社会のマイノリティが民族言語・文化の継承を目的に自ら行ってきた教育活動を対象に考察を行うことにする。なお、研究対象として日本の華僑・華人教育を取り上げたのは以下のような理由である。

日本と中国は一衣帯水の間であり、日本において、17 世紀初頭にすでに初期華僑・華人社会が誕生し、19 世紀の半ばには近代華僑・華人社会が本格的に形成している。その後、第二次世界大戦までの長い間に、在日外国人に占める中国人の割合は常に最多であった³。そして、戦後から 1970 年代後半までの中国人滞在者は 5 万人前後にとどまっていたが、日中両国の国交回復、そして中国の改革開放をきっかけに、1980 年代から来日する中国人が再び増加し、その勢いは今になっても衰えることが見えない。法務省『平成 16 年末現在における外国人登録者統計について』によると、中国人登録者は韓国・朝鮮に続く 2 位である。一方、その推移を見ると、韓国・朝鮮人登録者は年々減少してきているに対し、中国人登録者は「昭和 50 年代から引き続き増加し、更に平成 16 年末は、平成 15 年末に比べ 25,174 人（5.4%）増の 487,570 人となっている。外国人登録者全体に対する構成比も上昇傾向にあり、平成 13 年に 20%を超えてからも上昇し続け、平成 16 年末には 24.7%に達している」⁴。日本と中国の地理的な位置や、両国の経済的なつながり、または中国

の今後の発展などから総合的に考えると、将来的に在日中国人の数は韓国・朝鮮を抜く可能性も視野に入るだろう。このように、マイノリティとして日本社会に古くから生活してきた華僑・華人は、その歴史性からも、またその将来性からも、日本社会のマイノリティを研究するに適切な対象であると考えられる。

次に、華僑・華人教育を考察対象とする理由は以下の特質を持っているからである。

異国で生活する華僑・華人は、中国古来の「読書至上」の思想から、教育を重視し、次世代に対する教育活動を活発的に行ってきた。特に日本の場合、近代華僑・華人社会が形成されてまもなくの 19 世紀末、横浜、神戸などの華僑・華人の集中居住地域において、子どもに民族の言語・文化を教え、中国人としての自覚を持たせるために、華僑・華人は自分たちの力で近代華僑学校を創設した。これらの地域の華僑学校は在日外国人学校の先駆者となり、日本社会における近代外国人教育の端を発した重要な存在とも言える。さらに、日本は近代華僑学校の発祥地でもあり、日本の華僑・華人の教育活動の究明は世界の華僑・華人の教育史においても特別な意義を持っている。

最初の華僑学校の創立（1897 年横浜の中西学校）からすでに一世紀以上が過ぎた。異なる言語・文化といった社会環境の中、華僑学校を中心となる華僑・華人教育は民族言語・文化を主な教育内容とし、社会的、または政治的な影響をうけながらも、教育活動を続けてきた。そして、現在でも、華僑・華人が独立経営の全日制学校をはじめとする各種の教育活動が華僑・華人社会を支え、その維持と発展に重要な役割を担っている。そのため、教育は社団、新聞と並んで日本華僑・華人社会の「三大支柱」と呼ばれている。この華僑・華人教育が行ってきた率先性と連続性は、日本社会のその他のエスニックマイノリティが行ってきた教育を概観しても、希有の例であり、日本におけるマイノリティの教育を研究するに最適の対象であると考えられる。

さらに、華僑・華人教育を考察対象として取り上げたもう一つの理由は、現在重要な転換期にあることがあげられる。

世界最大の移民集団とも言われる華僑・華人を語るとき、よく注目されるのは彼らが持

つ適応力である。異なる文化の環境下で生活する華僑・華人にとって、居留地で生活していくためには、現地の言語・文化・風俗習慣を受け入れ、現地の人々と交流を行い、融合していくことが不可欠である。換言すれば、異なる文化に対し常に柔軟な姿勢をとることが華僑・華人が存続し続けてきた最大な理由ともいえる。そして、この特質は華僑・華人の教育にも影響を与えている。華僑・華人の需要に応じて、もしくは社会環境の変動に伴い、華僑・華人の教育活動は常に変容してきている。特に日本の華僑・華人教育は、1990年代以降の社会の多様化を受け、その内容や方針から教育形態までが大きく変化し、今、まさに重要な転換期に入っていると考えられる。この現在再構成している教育活動に関する考察は、華僑・華人教育のこれからの展開を検討するとき重要な鍵であると認識する。さらに、華僑・華人教育の変貌の実態を考察し、解明することは、マイノリティの教育を研究、ないし多文化・多民族化する日本社会の教育のあり方を研究する時に多くの示唆を得られることに違いない。

以上のことから、本論文は日本における華僑・華人教育に着目し、多文化・多民族化社会における社会的マイノリティ集団が所持する民族言語・伝統文化の継承を目的とする教育活動の役割、その意義およびあり方を探求することを目的とする。

2. 本論文の枠組み・視座

教育権を基本的な人権としてとらえる考え方はすでに多くの国際条約を通じて共通認識となってきた。多文化・多民族が共生する社会において、人権としての教育権を保障することは、言語的・文化的マイノリティに対する視点からとらえば、マジョリティと平等な教育をうけるだけではなく、彼らの言語・文化背景を配慮することを要求し、教育的な措置の保障も求める。特に、彼らの民族言語と文化の保持に対する教育上の保障は不可欠である。なぜなら、言語を含む文化は、「その構成員が事物、出来事、行動に意味、価値、重要性を与える規準と統制機構からな」り、「自分の文化を失い、奪われた自失の状態は、換言すれば自己のアイデンティティを失った状態である」⁵。すなわち、民族言語・

文化の保持はマイノリティに属する人々にとって、アイデンティティの喪失につながる重要な要素である。それだけではなく、民族言語・文化の保持は、マイノリティ集団を社会の一構成員として存続していくための必須条件でもある。そのため、それに対する教育上の保障は、多様な文化・民族が共生する社会において教育の重要な骨組みとして理解すべきである。

上記の点を原点とし、本論文においては以下の論点を設定する。1点目としてはマイノリティにおける民族言語・文化の継承を目的とする教育活動は、個々人のアイデンティティの形成に欠かせない存在であるだけでなく、マイノリティとその集団の統合ないし発展に重要な役割を果たしてきたのではないかと。2点目として、取り囲む社会背景の多様化により、マイノリティの教育も民族の枠を超え、より開かれた教育へと変容しつつあるのではないかと。そして、3点目として、このマイノリティの教育は、多文化・多民族化社会の教育の重要な一部としてとらえ、その存在意義を明らかにすると同時に、教育における相対的な格差を克服するために、または社会の一構成員としての役割を果たすために、多文化教育の視点から構築していく必要があるのではないかと。これらについて、日本の華僑・華人教育を事例に考察を行う。

本論文の手続きとしては、第一に歴史的な視点から華僑・華人教育の発展沿革を考察し、第二に動態的な視点から華僑・華人教育の現状の把握を試み、第三に多文化教育の視点から分析を行い、これら3点を柱に据えて考察し、華僑・華人教育の課題と展望について検討を行う。

第一に、歴史的な視点から日本の華僑・華人教育の発展の軌跡を整理するのは以下に示す理由からである。

日本社会のマイノリティである華僑・華人は、民族言語・文化の継承することを目的に、その子どもを対象にさまざまな教育活動を行ってきた。「華僑教育無くしては華僑も無し」とも言えるように、華僑学校を中心とする教育活動は個々人の民族言語・文化の保持、アイデンティティの形成に欠かすことのできない大切な存在であり、さらには華僑・華人社会

の重要な支えでもある。そのため、華僑・華人教育はどのような背景で誕生したか、日本社会においてどのように発展してきたか、またいかに位置付けられ、どのような役割を果たしてきたかについて、考察を介して解明することは華僑・華人教育の現状・動向をつかみ、将来の展望を探究するとき重要な手続きと考えられる。このように、歴史的な経緯に沿って華僑・華人教育の誕生、および発展沿革を時系列的に整理し、民族教育として日本社会に実施してきた教育活動を考察することは、華僑・華人教育の研究の重要な前提となるからである。

第二に、動態的な視点を通して華僑・華人教育の変容の様相を把握するのは、各時期や、社会環境の違いにより、教育対象となる人々の需要も異なり、したがって、教育の様相も大きく変わってくる、それは華僑・華人教育においても例外ではないからである。華僑・華人の手によって日本社会で行われてきた華僑・華人教育は、在日華僑・華人社会をはじめ、ホストの日本社会、そして出身国である中国社会と切っても切れない関係にある。それらの社会的・政治的な影響をうけ、華僑・華人教育の目標、内容、方法なども変化してきた点を踏まえると、動態的な視点からとらえることが重要となる。

特に、近年における華僑・華人社会の多様化、日本社会の国際化、および中国社会の発展、といった社会的変化を積極的に受け入れてきたことによって、従来の民族教育を中心とする華僑・華人教育は、多様性を呈し、より柔軟性を含んだ教育へと変貌しつつある。その変化は教育の形態にまで及んでいる。日本の華僑・華人教育において、これまでは全日制の華僑学校がその中心的な存在であった。しかし、近年の在日華僑・華人からの高まる教育への要求に応じ、伝統的華僑学校以外にも、多様な形の教育活動が誕生してきた。そのため、教育の展開に大きな影響を施す社会背景の解明を踏まえて、重要な転換期にある華僑・華人教育の変容の実態を把握することは、日本の華僑・華人教育研究のキーポイントであり、欠かすことのできないステップである。

第三に、多文化教育の視点から華僑・華人教育を分析し、多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の課題及び今後のあり方について検討を行うのは、以下の理由からであ

る。

多様な文化・民族が共生する現代社会において、教育権の保障は社会的マジョリティもしくは一部の人々だけの特権ではない。民族的、言語的、文化的マイノリティを含む、すべての社会構成員に与えられる基本的な権利として保障されるべきである。それを実現するために、民主主義的文化的多元主義を基盤とする多文化教育の提起がなされていると考えられる。

既述のように、社会の多様化に伴い、日本は多文化・多民族化の時代に迎えている。それゆえに、日本の教育も多文化教育の視点を取り入れ、「国民育成の教育」から「多文化社会に対応した教育」へと視点の転換の必要性が迫られている。その際、マイノリティの民族言語・文化の保持に対する教育上の保障は多様な文化・民族が共生する社会において教育の重要な骨格となる。この点に基づき、華僑・華人が民族言語・文化の継承を目的に行ってきた教育活動は、それへの保障が今日においても欠けている日本にとって、重要な存在であることを再度確認し、華僑・華人教育の意義とそれが果たす役割を明らかにすることで重要性が示されるであろう。

一方、この点と併せて、華僑・華人教育自身も多文化・多民族社会の教育の一部としての役割を果たすことが求められる。その実現には、文化の固有価値を尊重し、多文化教育の視座から華僑・華人の教育について分析を行い、現在の抱える問題と課題を明らかにすると同時に、今後の教育の方向性を明確に提示することが必要となる。つまり、多文化教育の視点により検討を行うことは、華僑・華人教育の展開をとらえるに重要なスタンスであるからである。

これらのことから、本論文では以上3点を視座に据え、論を進める。

3. 先行研究と本論文の特色

(1) 先行研究と本論文の特色

先行研究に関しては、日本の華僑・華人教育に関する研究、日本の華僑・華人に関する

研究、とマイノリティの教育・多文化教育に関する研究に大別することができる。

これまでの日本における華僑・華人に関する研究は、経済的なアプローチや、歴史的、または社会学的な視点から考察するものが多く、教育問題を扱う研究は多いとはいいがたい。そのような中、近年における以下に示す研究は、本論文の検討に際して貴重な示唆を与える。例えば、段柏林「日本における華僑教育」（アジア文化総合研究所『アジア文化』第7号、1982年）、吉田藤一、市川信愛、小沼新、陳正雄の「日本の華僑学校覚え書き」（華僑学校国際比較研究会編『華僑学校教育の国際的比較研究』、1988年）、松田史郎亮「長崎華僑時中小学校沿革小史」（同上）、平岡さつき「在日華僑学校の社会史」（西村俊一編『現代中国と華僑教育—新世紀に向かう東アジアの胎動』、多賀出版、1991年）、馬広秀「戦後横浜における華僑教育の実践」（同上）などが挙げられる。これらの研究は皆華僑学校を対象に考察したものであり、また、歴史的な角度から論じるものが中心である。華僑・華人教育の研究に大いに参考を与えてくれたが、変貌する華僑学校教育の現状、または全日制の学校以外の教育活動に関する把握を欠けていることが指摘できる。

一方、中国語文献の中では朱慧琳の『当代日本華僑教育』が、日本の全日制の華僑学校がどのように発展してきたか、いまはどのような状況にあるかについて詳細にまとめ、華僑学校教育を研究するに大切な資料となっている。しかし、朱の研究は全日制学校以外に華僑・華人社会で行われている多様な教育形態については触れることがなかったため、華僑・華人教育の全貌を把握するまでには届かなかった。

このように、いままでの華僑・華人教育の研究は歴史研究を中心に据えたものが大半であり、1990年代以降の華僑学校教育の変容の様相を研究視野に取り入れるものが少なく、さらに新たに発展した多様な教育活動に関する研究は皆無に等しいのである。一方、本論文は、前述したように、日本の華僑・華人教育活動を研究対象とする。すなわち、全日制華僑学校の教育状況に注目しつつも、現在華僑・華人社会で大きく活躍する週末学校やテレビ学校など多種多様な教育形態も研究の対象とし、華僑・華人教育活動を総体的に考察するところが、本論文がほかにはない独自性を持つと考えられる。また、歴史的な視点から

華僑・華人教育の考察と現在の変容実態の把握をすると同時に、今までの研究では触れることがなかった多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の可能性と方向性の探求を試みる点も、本論文の特徴であり、上記の研究と異なるところである。

次に、日本の華僑・華人の研究について、これまでも多くの研究が行われてきたが、ここでは本論文と関連する日本の華僑・華人社会に関わるもの、または華僑・華人のアイデンティティに関わるものを中心に検討する。

日本の華僑・華人社会の研究として、まず挙げられるのは内田直作の『日本華僑社会の研究』（同文社、1949年）である。著者は華僑社会の自治集団を切り口に、社会的、経済的、文化的な視点から江戸から昭和20年代までの華僑社会を総論した。その資料の豊富さ、分析の詳細性などから、日本の華僑社会についての先駆的な研究と評価できる。一方で、最近に出版された安井三吉の『帝国日本と華僑—日本・台湾・朝鮮』（青木書店、2005年）は、日本と中国の関係史を探りながら、日本が台湾、朝鮮を統治していた時代、いわゆる帝国日本期の華僑社会の状況について論じている。そして、特定の地域を対象とする研究は、中華会館編『落地生根—神戸華僑與神阪中華会館百年史』（研文出版、2000年）、横浜開港資料館編『横浜中華街—開港から震災まで』（横浜開港資料館、1994年）、伊藤泉美著「横浜華僑社会の形成」（『横浜開港資料館紀要』第9号、1992年）などが挙げられる。また、中国語のものとしては羅晃潮の『日本華僑史』（広東高等教育出版社、1994年）が2000年前の日中両国の交流から第二次世界大戦までの日本華僑社会の様子を概説し、日本の華僑歴史に関して一見の価値を有する。

一方、近年は日本の華僑・華人社会の現状やアイデンティティに関する研究も増えている。中には日本人の研究者だけではなく、在日華僑・華人自身によるものも少なくない。例えば、朱慧琳『日本華僑華人社会の変遷』（日本僑報社、2003年）、段躍中『現代中国人の日本留学』（明石書店、2003年）、過放『在日華僑のアイデンティティの変容』（東信堂、1999年）などが挙げられる。朱は、「外在的变化」と「内在的变化」の二側面から、1970年代以降の華僑・華人社会の変容様相を分析し、日中関係と結びつきながら、将来への展

望を検討した。段は留学生を切り口に、日本での中国人留学生の現状と新華僑・華人社会形成について論じた。また、過の著書は戦後華僑社会の婚姻と帰属意識の実態に基づき、在日華僑・華人社会の変容様相について分析・検討を行ったものである。

以上の歴史学的、または社会学的などの領域からの研究のいずれも日本の華僑・華人研究に有用な示唆を与えていると考えられる。本論文においても、既述の研究は、多くの点で知見を得ている。

最後に、マイノリティの教育・多文化教育の先行研究について論じる。

在留外国人の増加に伴い、外国人を中心とするマイノリティがどのような教育問題を抱えているのか、日本の教育はどのように対応すべきなのかについて考察・検討を行う研究が近年多く蓄積されてきた。例えば、志水宏吉・清水睦美編著『ニューカマーと教育』（明石書店、2001年）は日本の学校に就学するニューカマーの子どもを対象に、そして、宮島喬・大田晴雄編著『外国人の子どもと日本の教育』（東京大学出版会、2005年6月）は外国人の子どもたちの不就学の実態を中心に考察を行い、日本におけるマイノリティの子どもたちの教育問題とそれを生み出す要因の解明に努めた。また、上記2冊は日本の教育制度の問題点を指摘すると同時に、多文化に開かれた教育への整備を提言している。

そして、多文化教育に関しては、江原武一『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』（玉川大学出版部、2000年）は、日本を含む、欧米などの多文化国家が直面する教育の問題について分析を行っている。また、佐藤郡衛『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』（明石書店、2003年）は、学校で行われている国際化のための教育について、国際理解教育、海外・帰国子女教育、外国人児童生徒教育の3つの視座から考察をし、多文化共生社会の学校づくりについて検討を試みている。そして、朝倉征夫の『多文化教育—一元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ』（学文社、1995年）は多文化・多民族化に対応する教育として、民主主義的文化的多元主義に立脚した多文化教育と提言している。これらの研究は多文化・多民族社会に向かう華僑・華人教育の展開とそのあり方を検討する際に重要な手掛かりを得ることができる。

上記の先行研究のいずれも優れた研究であり、本論文を進める際に多大な示唆と大いなる参考をもらった。一方、その目的、視点、および内容について本論文とは異なるものである。本論文は以下の三点において重要な意義を持つ

① 古くから日本社会の一構成員として生活してきた華僑・華人により、異なる言語・文化を教育の主な内容として実施し続けてきた華僑・華人の教育活動について考察・分析を行うことは、マイノリティが行う教育の動向をつかむ際、またはマイノリティに対する教育的対応を講ずる際に重要な示唆を与えことを期したい。すなわち、本論文は日本におけるマイノリティの教育に関する研究のひとつの試金石となることを期待する。

② 華僑・華人教育の発展軌跡、および現在の変容実態を系統的に考察したうえ、これまでの研究ではほとんど触れられてこなかった日本の華僑・華人教育の可能性と方向性の探求を試みることによって、多文化・多民族化が進行する日本社会に求められている多文化共生の教育に一つの視座を提供することができる。

③ 異国、異文化の環境で暮らす華僑・華人にとって、主流言語、主流文化を習得することと併せて、中国人らしさ、つまり中国人としてのアイデンティティを失わなかったのは、まさに華僑・華人教育があるからこそと考えられる。「海水の至るところ華僑があり」であり、また「華僑の至るところ華僑教育があり」の喩えもまたしかりであろう。教育に関する研究は華僑、華人問題を理解、認識するための重要な鍵といえる。これまでの日本の華僑・華人に関する研究の多くは経済的な側面、または社会的な側面から考察するものであるに対し、本論文は、教育という側面から、日本の華僑・華人研究に新しい研究視座の提示を試みる。

(2) 資料収集について

本論文は日本社会の華僑・華人教育を研究対象に、その歴史を含む先行文献・資料の収集・分析と教育活動の実地調査の2つの方法を用いて、研究に関わる資料の収集を進めた。

日本華僑・華人教育を研究するには一つ大きな難題がある。つまり、資料の不足である。

これについて、市川信愛は次のように述べている、「華僑学校をめぐる諸問題の全貌を明らかにすることは、至難の分野に属するといつてよい。なによりも、不幸な日中関係史や、戦前、戦中、我が国当局のとった華僑への弾圧政策によって、依拠すべき記録と文献、資料が皆無に近いまで散逸、消滅していることである」⁶。そのほか、震災や空襲などにより、戦前の華僑学校の所蔵資料の多くが焼失したことや、また 1950 年代、政治的な立場の相違から華僑学校が中国大陆派と台湾派に分かれ、これにより、残り少ない文献・資料がさらに分散し、紛失したことなども関連資料が希少である要因と考えられる。特に、華僑学校を中核となった近代華僑教育形成期のものに関して、現在に残される関連資料が極めて少なく、入手し難い状態である。

このような状況をうけ、本論文においては、以下の方法を用いて資料の収集・分析に努めた。

まずは華僑学校をはじめとする各華僑・華人教育施設、または華僑・華人関連団体に保存している教育に関わる資料・文献の収集・分析に力を入れた。それと同時に、各教育施設が発行する出版物、ないし運営する公式のホームページなども資料収集に活用した。

次に、華僑・華人教育はその母体である在日華僑・華人社会と密接なつながりを有することから、日本と中国の各図書館、資料館、関連施設における華僑・華人社会に関連する文献・資料・情報の収集を行い、華僑・華人教育との関連性について分析を行った。その際に、華僑・華人が日本で発行する中国語新聞、雑誌、放送するテレビ番組なども参照し、積極的に利用することにした。

そして、華僑・華人教育の動向と展開は日本の対外国人教育政策および中国・台湾の華僑・華人の教育政策と密接に連動していることから、この点に関する資料の収集、整理・分析も不可欠である。そのため、この点に関する資料の収集は日本と中国の図書館、書店、華僑関連の資料館などで行っただけではなく、中国の華僑事務庁（政府機構）、華僑連合会（社会团体）への直接訪問などの方法も用いて進めた。

次に、実地調査に関しては、(1)全日制華僑学校に関する実態調査と(2)新しい華僑・華

人教育活動に関する実態調査の両方から進めることにした。

まず、(1) については、現在日本で教育活動を実施している 5 校の全日制の華僑学校（東京中華学校・横浜中華学院・横浜山手中華学校・大阪中華学校・神戸中華同文学校）を対象に調査を行った。5 校の華僑学校は歴史のおよび政治的な背景の違いから、その教育方針、使用する教科書、ないし生徒の構成なども異なっている。その実態をより正確に把握するため、筆者は 1999 年から各華僑学校に足を運び、現地調査を行ってきた。具体的には授業参観をはじめ、学校が開催する各種の活動への参加、または教員、生徒及び華僑学校関係者へのインタビューなどを通して、各学校の教育現状および変容の様相を把握した。ただし、大阪中華学校に関しては、学校側の事情により直接に訪問することができなかったため、学校関係者（卒業生、校友会会員等）へのインタビューや、学校が運営するホームページ、または諸関連資料などを通じて、学校にかかわる正確な情報収集に努めた。

華僑・華人の増加および多元化に伴い、1990 年代から華僑・華人教育も多様化を呈している。そこで、(2) については新しい華僑・華人の教育活動を対象に調査をおこなった。具体的には中国語週末学校・教室とメディアを利用する中国語教育活動の 2 つに分けて、現在の華僑・華人社会で活躍し、一定の影響を持つ教育活動を中心に調査を実施した。その際に学校の授業参観以外に、学校主催の共同活動の参加や、教員・生徒・父母と会談することなどを通して教育の実態をつかむことに努めた。

4. 用語説明

ここで、本論文で用いるいくつかの用語について説明を行う。

華僑・華人

海外へ移住する中国人に対する呼び名は、各時代によって異なるが、唐人や漢人、北人、華工などと呼ばれていた。それらから「華僑」という言葉ができたのは近代以降のことである。「1870、80 年代に、清国が条約に基づく外交関係に入ったときに、在外居留の商民を定義する必要に迫られて、『僑居華民』という四字句を用い、そこから『華僑』という用

語を新造し」⁷、一般的に使われるようになった。「華」とは中華、「僑」とは仮住まい、つまり、外国に仮住まいをする中国人の意味である。そして、1957年、中華人民共和国華僑事務委員会が華僑の定義について、「国外に僑居している中国公民」とし、その後の中国の華僑政策の基礎をなすものとなった⁸。他方、第二次世界大戦後に独立を果たした東南アジアの諸国では、主権国民国家の形成に向けて、国内に抱える多数の中国系人々の市民権の帰属について明確にする必要が出てきた。これにより、1955年、中国は二重国籍の否定を表明し⁹、それ以降、前記の華僑に対し、華人とは「居住国の国籍に加入する中国系の人々を指す」という意味が付けられ、普及するようになった。

華僑・華人の定義については、政治的理念の相違やとらえ方の違いによって、様々な説があり、研究者のなかでも定説化されていないのが現状である。一般的に、1990年の『中華人民共和国帰僑僑眷保護法』で定められた、「華僑とは中国籍を所持する外国に定住する中国公民を指す」、「華人とは居留国の国籍を持つ中国系の人々を指す」という国籍区分法¹⁰が最も多く採用される方法である。そのほか、中国との関係や本人の意識に焦点をあて、社会的、文化的な視点から華僑と華人を分別し定義する方法がある¹¹。また、従事する職業や生活の状態から華商、華人ディアスポラ（Chinese Diaspora）などの称呼を使用する研究者もいる¹²。さらに、華僑と華人を区別せず、本国を離れて海外に定住するすべての中国系住民を華僑、もしくは華人、華裔と総称する広義的なとらえ方をする研究者も少なくない¹³。

一方、上記のとらえ方の違いにより、その対象となる人々の層も異なり、時には混乱を招く場合もある。例えば、国籍により華僑と華人を区分する場合、中国国籍を持たない＝華人＝現地社会に同化・吸収されたという図式が自然に出来上がり、華僑人数の増減は、華僑社会が居住国に同化したかどうかを判断する基準とされる恐れがあるという指摘がある¹⁴。その反面、華僑とは中国国籍を持ち、中国と親密な関係を維持し、さらには中国寄り、共産党寄りというイメージが強いことから、1970、80年代において、東南アジアの各国においては、華僑が積極的に用いられることはなかった。他方、社会的、文化的帰属

性等により華僑と華人を分ける場合、その基準自体が曖昧であるため、明確に区分することが難しく、近年では、華僑と華人を総じて「華僑・華人」と表記する傾向がみられる¹⁵⁾。

以上は華僑と華人の定義について簡単に論じたが、ここで本論文に取り上げる華僑、華人の概念について明確にする必要がある。本論文においては、中国・台湾の領域以外に居住する中国系の人々の総称として「華僑・華人」の用語を使用する。また、華僑と華人の区別について、「華僑」とは中国大陆または台湾のパスポートを持ち、それ以外の国、地域に定住する人々のこと、「華人」とは居住国の国籍を取得した（帰化も含む）中国系の人々のことと定義する。この「定住」とは居住国の永住居留権を獲得していることを意味するが、一般では事実上居留国で安定な生活を送る者も華僑として認定されている。

これまで述べてきた国籍で華僑と華人を区分することの限界性を踏まえて、以上の定義を用いる理由は、本論文を扱う教育の問題において、国籍が重要なキーとなるからである。日本の華僑・華人教育において、在籍の児童・生徒の半数以上は日本国籍所持の華人の子どもであるのが現状である。一方で、日本の場合、現行の教育制度により、教育を受ける権利および教育に関わる義務を有するのは「国民」に限る。つまり、日本国籍を所持するか、否かによって、教育上の対応が全く異なるのである。それが中国の場合も同様である。教育への権利に関しては、「国籍中心主義」から「居住中心主義」へと移行すべきであると多くの研究者は指摘しているが、残念なことに、上記のように実際の教育問題を取り扱うとき、国籍が依然として重要な基準として設定されており、無視できない存在である。このようなことをうけ、本論文において、基本的には「華僑・華人」の用語を使用することになるが、特に両者を分ける必要がある場合において、上記の国籍を分別の基準と準じた

い。

また、論述の便宜上、本論文では、1972年の「日中友好条約」の締結により日中国交正常化を境に、それ以前来日した人々およびその子孫を「老華僑・華人」と呼び、それ以降、主に中国の経済改革、開放政策が実施してから大量に来日する人々を「新華僑・華人」と呼ぶことにする。

華僑・華人教育

従来では「華僑教育」の用語が一般的に使われてきた。中国の『教育大辞典』（上海教育出版社、1993 年）によると、「華僑教育」は「華僑が自分の子女のために居留国で行われる中国語、科学および文化知識の教育活動のことである。その後、（中国）国内に発展してきた帰国華僑、華人、及びその子どものための教育活動も定義に含まれる」¹⁶。このように、華僑教育とは、海外に居住する華僑・華人が行う民族教育の活動を指すだけでなく、中国国内で行われる華僑・華人に対する教育活動もその範囲に含まれる。また、海外の華僑・華人社会の多様化を背景に、近年では華僑を主な対象とする「華僑教育」に対し、華僑・華人、および中国系以外の人々に開放とする中国語・中華文化の教育活動を「華文教育」、もしくは「中文教育」と称する傾向も見られる¹⁷。

本論文においては上述の華僑・華人の定義に従い、華僑・華人教育の用語を使用とする。また、研究対象を日本の華僑・華人教育と設定しているため、本論文は主に日本の華僑・華人が民族言語・伝統文化の継承を目的に自ら実施している教育活動に限定して、華僑・華人教育と定義する。

アイデンティティ

『心理学事典』（平凡社、1988 年）によると、アイデンティティとは、「エリクソン Erikson, E.によって定義された精神分析的自己心理学の基本概念。普通では『同一性』とも表現されている。『自分であること』『自己の存在証明』『真の自分』『主体性』などの意味をもつ。第 1 に、自己の単一性、連続性、不変性、独自性の感覚を意味し、第 2 に、一定の対象（人格）との間で、是認された役割の達成、共通の価値観の共有を介入して得られる連帯感、安定感に基礎つけられた自己価値self-esteemおよび肯定的な自己像を意味する」¹⁸と説明している。つまりアイデンティティとは自分がなにものかについて自分が抱いているイメージ、信念、感情、評価などの総体である。

そして、戴国輝によれば、華僑・華人のアイデンティティは「政治・法律的身份」と「社会・文化的アイデンティティ」¹⁹の2つに分けられる。前者は主に政治と国家に対する同一性であり、その具体的な表現は国籍であり、後者は主に心理、社会、経済、文化、風俗習慣などの社会的要素に対する同一性である。そして、両者の関係について、戴は「政治・法律といういわば日常生活上の『虚構』を人間としての社会的・文化的な営みと一致させようと考えてきたこと自体不自然であり、実に間違いだった」²⁰と述べ、上記二つのアイデンティティが必ずしも一致しているのではないと指摘している。さらに、二つのアイデンティティについて、朱慧玲は「外から来た移民が所在国に対するアイデンティティを持つ場合、往々にして政治的アイデンティティが文化的アイデンティティに先行する」²¹と述べている。そして、この華僑・華人が持つ重層化したアイデンティティに対し、朱は「ダブル・アイデンティティ」、戴は「パラドキシカル・ダイナミック・アイデンティティ」、また過は「トランスナショナル・アイデンティティ」とそれぞれに用いる用語が異なるが、基本的には共通な意味を持っていると考えられる。²²

一方で、筆者が研究対象として扱う華僑・華人の教育分野においては上記戴と朱の論点を証明するような事実がみられる。というのは、華僑学校をはじめ、週末学校、テレビ中文学校などの現在の日本社会で活躍する華僑・華人の教育施設において、在籍する児童・生徒の約半数を占めるのは日本国籍を持つ華人の子どもであることが調査によって判明したのである。それは、国際結婚をはじめ、仕事や生活上の便宜を得るため、日本国籍に帰化する華人が増加傾向であることを背景に、政治的アイデンティティである国籍が変わっても、文化的アイデンティティとしての言語・文化はこれまでのように継承していきたいといった意識のあらわれであると確認することができる。その意味で、上述したアイデンティティの重層化の観点は華僑・華人教育にも援用されたと認識できよう。

中華

本論文を進めるにあたっては「中華」の意味を示す必要がある。

まずは日本と中国の辞書における「中華」の定義を見ていく。広辞苑によれば、中華とは「中国で、漢民族が、周囲の文化的におくれた各民族に対して、自ら世界の中央に位置する文化国家であるという意識をもって呼んだ自称」である。一方、中国の『辞海』は中華について、「①古代華夏族、漢族の都は黄河の南、北に位置する場合が多く、周囲四夷（筆者注：東夷、西戎、南蛮、北狄）の真ん中であることから、後世ではその地を中華と呼ぶ。最初は黄河中下遊地域だけを指すが、領土の拡大につれ、所轄領のすべてを中華、もしくは中国と呼ぶようになった。②華夏族、漢族に対する古い称呼」²³と説明している。

これらの辞書の定義により、中華＝中国＝漢族とのイメージが強いことがわかる。しかし、華僑・華人の問題を考慮するときに、その「華」を上記の説明に当てはまることは違和感を拭えない。それは華僑・華人は多様性を富んだ多元的な集団であるからである。各国の統計事情により、華僑・華人の正確な数字をつかむのが難しいが、『華僑・華人百科全書』（中国華僑出版社、2002年）によれば、現在の華僑・華人の総人口は約3,300万人であり、世界の五大洲の151ヶ国に分布している。内訳、全体の約80%はアジアに、0.4%はアフリカに、15.1%はアメリカに、2.8%はヨーロッパに、そして、総数の1.7%はオセアニアに居住している²⁴。

この世界各地に分布する華僑・華人は、所持する言語や文化はもちろん、政治、経済、教育、宗教、生活習慣などあらゆる側面において、多元性に富んでいる。一方で、華僑・華人にとって、共通となるのは彼らが所持する「中国人らしさ」、「中華性」、「中国人性（チャイニーズネス）」といわれる、中国の社会をはじめ、言語、文化に対する共通認識である。ここでは「中華」に対する共感とするが、注意しなければならないのは、多元的である華僑・華人の「中華」に対する認識もきわめて多様で、ある意味では、曖昧的で、シンボリックなものだということである。このため、前述のような辞書で説明された、地理的、もしくは文化的な観点からの「中華」の概念と同義的に用いることは、あまりにも短絡的であり、不適切であると考えられる。

一方で、「中華」のアイデンティティ、「中国人性」、「中国系人」について、陳玉璽は、

特定の国家を指すのではなく、イメージとしての「中国」である「中華世界」の一員を表すと指摘する。その特徴として、第 1 に、「中国」に対する歴史的な意識を共有していること、第 2 に、非中国系人によって「中国系人」とであると認識されること、第 3 に、活動が中国に影響を与え、また中国の影響を受けること、と挙げている²⁵。また、『華僑・華人事典』（弘文堂、2002 年）によれば、「中国人性（チャイニーズネス）」とは、「中国人や中国系人（華僑・華人）の社会文化、又はその発展過程で、他の文化・文明世界と比べて特筆に値する諸相という」²⁶と説明している。

以上諸説と費孝通の「中華民族の多元一体」理論に基づき、本論文で用いる中華の概念の定義を試みる。

「中華民族の多元一体」理論とは、中国の社会学者、民族学者である費孝通が1988年に打ち出した理論である²⁷。ここでまず、その内容を簡単に整理する。

費によれば、漢族とほかの55の少数民族は、相互に依存した、分割不可能な一体構造である。各民族は、それぞれに民族としてのアイデンティティを所持する一方で、他の民族と接触、交流によってお互いに影響しあい、融合を重ね、重層的、多元的な構造を有してきた。そして、この多元的な構造においては、56の民族性を基盤に据えながらも、上層には中華民族というアイデンティティが存在しているという。中華民族はいわゆる「多元的統一体」である。これが「中華民族の多元一体」構造というが、各民族の分散した多元的な状況を統合するにあたって、漢民族が凝集の核心的な役割を果たし、また、その過程に、各層のアイデンティティは他者を排斥するものではなく、「統一体の内部は、多言語的、多文化的な複合体をなしている」²⁸と指摘している。

費の理論は考古学、民族学、人類学、歴史学、政治学など各分野から注目を集めた。「近年では中国における民族政策のバックボーン的な位置をしめるなど、社会的・政治的な影響すら及ぼしている」²⁹という高い評価の一方、彼の理論においての漢族が凝集の中心的存在である観点や、または「中華民族一体」論に対する疑問などもでている³⁰。

このような費の理論の限界性を踏まえつつ、本論文はその知見を援用し、華僑・華人が

持つ「多元一体」の側面に注目し、「中華」について考えたい。

ここでは、世界各地に分布する華僑・華人が所持する多様性を「多元」的な側面としてとらえ、そして、彼らが中国の社会、言語、文化に対する共通認識、つまり中華への共感を「一体」の側面としてとらえる。この華僑・華人を持つ認識である「多元一体」の特徴を、本論文で取り扱う「中華」においては以下の意味からとらえる。

「中華」とは、特定の地域や民族を指す確固した概念ではなく、非中国系の人々に対し、中国系の人々が自ら所持する文化的、言語的、または地理的な共感、意識といった理念的な概念として定義する。ただし、この場合、中国系の人々は、言語や文化をはじめ、民族の出自、政治的な所属、宗教の信仰、生活習慣、受ける教育の種類などにおいて、必ず一致する集団として求めるのではなく、「多元」性を持つ人々の緩やかな集団と考える。換言すれば、本論文においては、「中華」を政治的、地理的といった明確な基準を持つ概念としてではなく、華僑・華人を持つ広範的な共感の概念としてとらえる。

5. 本論文の構成

本論文は、華僑・華人教育の歴史、現状、課題の3つの柱に据え、6章構成とする。まず、華僑・華人教育の歴史の変遷に関する探究は第一章と第二章で論じるとする。次に、華僑・華人教育の現状に関する考察は第三章と第四章に行う。そして、多文化教育の視点による分析と華僑・華人教育の課題に関する検討は第五章と第六章で取り扱う。各章節において考察する内容は次の通りである。

第一章では、近代華僑・華人教育の誕生に至るまでの華僑・華人社会の教育状況を考察する。日本という異国、異文化の地に生活基盤をおく華僑・華人は、居住地の言語や文化習慣を習い、現地の人々との交流を大切にしてきたと同時に、所持する言語・文化の背景を次世代に継承していくために、さまざまな教育活動を行ってきた。この華僑・華人教育は、華僑・華人社会が今日までに継続してきた最大の支えともいえよう。

そこで、第一章では日本における華僑・華人社会の形成に伴い、華僑・華人教育の活動

はどのように行われていたのか、また、現代の華僑・華人教育の出発点でもある近代華僑学校はどのように誕生されたのかについて、主に以下の二節により論じるとする。第一節「初期華僑・華人社会の誕生と教育活動」においては、中国からの移民の歴史を概観した上、17世紀の長崎にかたちをなしていた初期華僑・華人社会、と当時の華僑・華人の教育活動について考察する。第二節「近代華僑・華人社会の形成と華僑学校の誕生」においては、19世紀末における近代日本華僑・華人社会の形成を踏まえて、近代華僑・華人教育の原点である華僑学校の設立に焦点を置き、その形成のプロセス、教育の理念、内容などを考察する。

第二章では、近代華僑・華人教育が誕生してから、今日までの展開の様相について考察する。華僑・華人の手により実施してきた華僑・華人教育は、華僑・華人社会の支援をうけながらも、日本社会に発展してきた。そのため、華僑・華人社会の変動からはもちろん、ホスト社会である日本の対外国人政策の変化、中国の対華僑政策の転変、さらには日中の国家関係の変化の影響により教育の様相も大きく異なり、その把握は、華僑・華人教育の研究の重要な手続きとなる。

そこで、第二章では、取り囲む社会的変化を背景に、民族言語・伝統文化の継承を主な目的とする華僑・華人の教育活動は、どのように展開してきたのか、いかなる役割を果たしてきたのかについて、戦前、戦時中と戦後に分けて考察を進める。第一節「戦前の華僑・華人教育の発展」においては、20世紀に入ってから日中両国が戦争状態に突入する1931年までに焦点を当て、華僑・華人社会の拡大とともに発展してきた近代華僑・華人教育について論じる。第二節「戦時中の華僑・華人教育の苦境」においては、1931年から1945年の戦時期を中心に、両国の関係が各地の華僑・華人教育活動に与えた影響及び教育の様相を考察する。第三節「戦後の華僑・華人教育の興起と衰退」においては、華僑・華人社会の内部構造の変化を踏まえて、戦後から1990年代までの華僑・華人教育の変遷を考察する。

第三章では、華僑・華人教育の中心的な担い手である華僑学校に焦点をおき、1990年代

以降に大きく変容する教育の状況を考察する。全日制の華僑学校は華僑・華人の子どもを主な対象に、民族言語、伝統文化、ないし科学知識等の教授を通して、中国人としての自覚を持たせるいわば中国人育成の教育を系統的に行ってきた。一方で、1990年代以降に、設置の母体である華僑・華人社会の内部構造の多様化、学校の所在地である日本社会の多文化・多民族化などにより、民族教育を中心に行ってきた華僑学校の教育も大きく変容してきている。

そこで、第三章では、日本に教育活動を行っている 5 校の全日制の華僑学校を対象に、現在重要な転換期にある華僑学校の教育の変貌の把握を目的に、以下の四節から論じとする。第一節「1990年代以降の華僑・華人社会の変貌」においては、中国人留学生の動向を踏まえて、1990年代以降に顕著となった中国人の定住傾向及び華僑・華人社会への影響を論じる。第二節「日本社会で教育活動を行う 5 校の華僑学校」においては、現在教育活動を実施している 5 校の華僑学校の基本状況を概観する。第三節「1990年代以降の華僑学校教育の変容」においては、生徒・教職員の構成、教育内容、生徒の進学状況等の側面から、社会的な変化をうけ、華僑学校教育の変容の実態を究明する。第四節「各種学校としての制約と問題」においては、華僑学校の日本における法的な地位を踏まえて、現行教育制度下に学校に課せられている制約について論じる。

第四章では、近年大きな発展を遂げた新しい華僑・華人の教育活動の動向に焦点をあて、その実態を考察する。日本に定住する華僑・華人の子どもの増加につれ、全日制の華僑学校のみでは高まる教育の要求に応えることができなくなり、その結果、日本の学校に就学する子どもが増加してきている。一方、たとえ子どもを日本の学校に入学させても、自分のルーツである中国の言語・文化を継承させたいと思う華僑・華人の保護者が多い。この教育上の需要に応じ、近年では日本の学校に通う華僑・華人の子どもに中国語、中華文化の教育を提供する多種多様な教育活動が発展してきた。これにより、華僑・華人教育が拡大されたと考えられる。

そこで、第四章では、1990年代以降に大きく活動を広げてきた新しい華僑・華人教育活

動の状況の解明を目的に、以下の四節から論じるとする。第一節「華僑・華人の子どもの高まる民族言語・文化への教育需要」においては、日本の学校に就学する華僑・華人の子どもの民族言語・文化への教育上の需要について論じる。第二節「中国語週末学校・教室の発展」と第三節「メディアを利用する教育活動の発展—新世紀テレビ中文学校を中心に」においては、それぞれに中国語週末学校・教室、およびメディアを用いた教育活動として新世紀テレビ中文学校を取り上げ、新しい華僑・華人教育活動について考察する。第四節「新しい華僑・華人教育活動が果たす役割と抱える問題」においては、新しい華僑・華人教育活動の果たす役割とその問題点に関する検討を試みる。

第五章では、多文化教育の視点に基づき、日本社会における華僑・華人教育活動の役割とその意義について論及する。日本社会の多様化に伴い、教育の分野においてはこれまでの単一文化・単一民族に基づく「国民のための教育」から、民主主義的文化的多元主義を根底とする「多文化社会の教育」へと視点の転換が迫られている。特に、言語的・文化的マイノリティの教育権を踏まえ、彼らの民族言語・文化の保持に対する支援、ないし教育上の保障が重要な課題であると考えられる。

そこで、第五章では、多文化・多民族化が進行する日本社会の教育の現状を踏まえ、多文化教育と教育権の保障の視点に基づき、日本社会のマイノリティである華僑・華人が実施している教育活動の役割及びその意義について検討を試みる。具体的には以下の三節から論じるとする。第一節「多文化・多民族化社会と多文化教育」においては、多様な文化を持つ複数の民族が共生する日本社会に、民主主義的文化的多元主義を根底とする多文化教育の導入の必要性について論じる。第二節「多文化・多民族化と教育の権利」においては、教育権をすべての人の基本的な人権としてとらえる国際的な動向を踏まえて、日本における外国籍の人々の教育の状況を考察する。第三節「マイノリティの教育権と華僑・華人教育」においては、マイノリティの民族言語・文化の保持の権利を確認したうえ、日本における華僑・華人教育の意義を検討する。

第六章では、多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の課題を探求し、あわせて

これからの華僑・華人教育の方向性について検討する。華僑・華人が自ら行っている各種の教育活動は次世代への民族言語・文化の継承という重要な役割を担い、在日華僑・華人社会の存続に欠かせない存在である。そして、マイノリティの民族言語・文化の保持に対する教育上の支援が欠けている日本社会にとって、華僑・華人の教育活動は日本の教育の一翼を担っていることも考察によって確認された。一方で、華僑・華人教育はこれから日本社会で活動をしていくには、自分自身が抱えている問題と課題を正確にとらえ、それらを直視し、解決していくことが重要であると同時に、これからの教育の方向性を明確に見出すことも不可欠となる。

そこで、第六章では、多文化・多民族化社会に向けて、華僑・華人教育に求められるものは何であろうかについて、以下の二節から検討を行う。第一節「華僑学校教育の課題」においては、横浜中華学院と横浜山手中華学校が行った調査の結果に基づき、華僑・華人教育の中核である華僑学校が今日に抱える問題と課題を整理し、明らかにすることに努める。それを踏まえて、第二節「多文化・多民族社会における華僑・華人教育の課題」においては、華僑・華人教育の課題を明らかにするうえ、多文化教育の視点からこれからの教育の方向性の提示を試みる。

なお、注記は本論文末に章毎に示した。

第一章 日本における華僑・華人社会の形成と近代華僑・華人教育の誕生

序

本章は、歴史上における華僑・華人の教育様相、および今日の華僑・華人教育の原点である近代華僑学校の誕生過程を、その設立母体である在日華僑・華人社会の形成と合わせて考察をしていく。

中国人における日本への移住は長い歴史を持っている。日本という異国、異文化の地に生活基盤をおく華僑・華人は、居住地の言語や文化習慣を習い、現地の人々との交流を大切にしてきたと同時に、所持する言語・文化の背景を次世代に継承していくために、さまざまな教育活動を行ってきた。この華僑・華人教育は、華僑・華人社会が今日まで継続してきた最大の支えともいえよう。

一体、日本における華僑・華人社会はいつ頃に、どのように形成されたのか、そして、華僑・華人による教育活動はどのように行われていたのか、また、現代の華僑・華人教育の出発点でもある近代華僑学校はどのような情勢下に誕生したのか、について考察を行い、これらの事項を明らかにすることは、華僑・華人教育の研究を進める際に欠かせない基礎である。特に、近代華僑・華人教育の原点に戻り、その誕生の歴史経緯、教育の状況を整理することによって、現在の華僑・華人教育に求められているものをより明確にとらえることができるのではないかと考えられる。

しかし、華僑・華人教育、特に華僑学校の歴史を追跡するにはひとつの大きな壁がある。それは、序でも説明した歴史上の政治的な原因、そして自然災害などにより現在に残される資料が極めて少ないことである。ここでは、華僑・華人教育の母体である在日華僑・華人社会、そして華僑・華人が定住する日本社会、華僑・華人の出身国である中国社会、の三者と関連する文献・資料に基づき、華僑・華人の教育様相の探究を試みる。特に、華僑

学校の誕生に関しては、その設立に関わった人物の著書などの原資料の調査と解説を通じて、近代華僑・華人教育の形成の経緯をより正確にとらえることを目的とする。

本章は二節から構成される。まず第一節では、中国からの移民の歴史を概観した上、日本における初期華僑・華人社会の形成及び当時の華僑・華人の教育活動について考察を行い、その様相の把握に努める。そして、第二節では、19世紀末の近代日本華僑・華人社会の形成を踏まえて、近代華僑・華人教育の中核である華僑学校に焦点を置き、その設立のプロセス、ならび当時の教育理念、教育内容などについて考察を行い、近代華僑学校の誕生の様相を明らかにすることを目的とする。

第一節 初期華僑・華人社会の誕生と教育活動

第一項 長崎における初期華僑・華人社会の誕生

1. 古代中国人の日本への移住と華僑社会形成の条件

中国と日本は隔海相望の近隣であり、「日本の歴史は、中国と深い関係を持ち、日本史の研究のある部分は、そのまま日中関係史であるといっても過言ではない」¹といわれるほど、両国は古くから往来を重ねてきた。

両国の交流に関する最初の記載は中国の『史記』による徐福東渡りのことであるという論がある。『史記卷六 秦始皇本紀第六』二十八年（紀元前219）には「既已。齊人徐市等上書、言海中有三神山、名曰蓬萊、方丈、瀛洲、仙人居之。請得祭戒、与童男女求之。于是遣徐市發童男女数千人、入海求仙人」²が記録されている。さらにその後のことについて、『史記卷一百一十八 列伝篇 淮南衡山列伝』は以下のように記載している。「秦皇帝大悦、遣振男女三千人、資之五谷種種百工而行。徐福得平原広澤、止。王、不来」³。一部の学者では徐福が童男童女を率いて辿ったところは、日本の紀伊半島熊野浦樞原地方であると断定し、和歌山県の新宮市には徐福の神社や「秦徐福之墓」までが建てられている。

一方、「徐福東渡」はただの伝説にすぎないと反論する研究者もあり、いまや日中交流史研究のひとつの争点になっている⁴。

その後、『後漢書』により両国の正式な訪問が記載されている。『後漢書巻八五 東夷列伝・倭伝』により「建武中元二年、倭奴国奉貢朝賀、使人自称大夫、倭国之極南界也。光武賜以印綬」⁵。また、「安帝永初元年、倭国王帥昇等献生口百六十人、願請見」⁶。これらの記載から、約 2000 年前に中国と日本の政治的な交流がすでに始まっていたことが明瞭であろう。

一方、日本において、中国からの移民に関する最初の書面記録は『日本書紀（神功皇后）』摂政五年（205 年）により「…乃詣新羅、次于蹈鞬津。拔草羅城還之。是時俘人等、今桑原、佐摩、高宮、忍海凡四邑漢人等之始祖也。」⁷の記述と考えられている。当時捕虜とされた漢人の数に関しては記載されていないため不詳であるが、その後裔の分布から考えれば相当な人数であると推測できよう。

そして、中国における日本への移民が多数発生したのは 3 世紀半ば以降のことである。3 世紀半ばから 5 世紀までに、海の向こうの中国は魏晉南北朝の政局が極めて混乱な時期であった。多くの人々が政治的な圧迫や、経済的な苦境を避けるために内地を離れ、東北地方に転住するようになった。その中の一部はさらに朝鮮半島を経由して、日本までに移住したと考えられる。この時期の日本の史籍においても中国人移民のことが多数に記載され、「秦人」、「漢人」、「新漢人」のほかに、「歸化人」、「渡来人」とも呼ばれていた⁸。これらの中国人移民の到来は、当時の大陸の先進な農業、手工業、工芸の技術と同時に、儒教の文化や漢字なども持ち込み、日本社会に多大な影響を与えた⁹。

その後 6、7 世紀に入っても、両国の友好な関係が続き、周知の遣隋使、遣唐使がその象徴であるとも言える。さらに、この時期において、両国の交流は宗教活動にまで発展し、中国により仏教が伝わってきたのも 6 世紀の半ばといわれている。

このように、3 世紀から 7 世紀にかけて、日本に多く渡来する中国人は優れた技術や文化をもたらし、日本社会の文化、経済、技術などの発展に重要な役割を果たした。これら

の文化、技術を受容し、日本は古代国家の黎明期ともいえる飛鳥時代に入るための基盤作りを完成したと考えられる。しかし、ここまでの中国人の移住は日本における華僑社会の形成には至らなかった。

中国の歴史学者、華僑史研究者である陳昌福は、海外における華僑社会の形成基準について、①中国と移住先国の間は平等の国家関係であること、②一定の数の華僑が移住先国に定住すること、③移住の華僑が母国の文化、伝統を保持し、継承すること、④華僑が自ら母国との連絡を継続に維持すること、の4つの条件を備えなければならないと示している¹⁰。

これを基準に、日本の場合を見ていく。既述のように、1世紀から、すでに文献・資料において日本と中国の交流事項が記載されていたが、「中国的秩序たる冊封体制下の中国と他国との関係には、対等国としての関係、外客臣としての関係、一般外臣としての関係等いくつかの段階があった・・・(中略)。この定義に従えば、いわゆる『倭の五王』の場合は、一般外臣としての位置づけであったということになるのである」¹¹と指摘されたように、それは対等的な国関係ではなかったと言える。そして、日本と中国がお互いに国家として認識し、対等な外交関係により交流を行うようになったのは7世紀以降であると考えられる。

『隋書卷八十一 列傳第四十六 東夷』により、「大業三年、其王多利思比孤遣使朝貢。・・・(中略)其国書曰：『日出處天子致書日没處天子、無恙』云云。帝覽之不悦、謂鴻臚卿曰：『蠻夷書有無禮者、勿復以聞。』」¹²が記載されており、いわゆる「国書事件」であった。これは605年(推古天皇15年)に、日本が第二回遣隋使を出した時のことであった。上記の事件に関しては、当時の日本が「中国の冊封体制から脱却し、隋との間にできるだけ対等の立場での交流を行うという願いを表している」¹³と指摘されるように、日本が中国と対等な立場で接触する兆候として認識できよう。その後、7世紀末に向けて、日本は律令体制の確立に努めた。そして、大宝元年(701)、日本は約三十年ぶりに遣唐使を派遣し、唐に倭国から日本国への国号変更の承認もらったことについて、森公章は「唐と同様

の国家組織を構築し、同質の文化を形成してきた努力が国際舞台で認知され、遣使が成功に終わった」¹⁴と評している。これ以降の中国側の文献においては、「日本」という国名で記載をしはじめ、日本を対等な国として認めた¹⁵ととらえられる。これらのことから、日本と中国は対等な国同士の関係を持つようになったのは7世紀から8世紀にかけてと考えられる。そのため、前述した陳の華僑社会形成の基準に基づき、7世紀以前の中国人における日本への移住は華僑社会の形成までにはつながらなかったと判断する。

7世紀以降に、日本と中国の交流も盛んに行っていたが、その内容は宗教活動や外交的な訪問などが主であった。またこの時期において貿易を中心とする民間の往来も頻繁に行われていたが、それが日本への大規模な移住までには至らなかった。一方、10世紀に入ってから、双方の貿易交流について、日本側の姿勢に変化が現れ、「中国商人の欲求に対応するわが国の側は、唐末以降むしろ消極的となり、唐王朝の滅亡後はさらに鎖国主義になった」¹⁶のである。その後、12世紀により、両国の交流が再び活発に向かっていたが、13世紀に中国の元朝は二度にわたり日本と戦争になり（文永、弘安の役）、さらにその後も倭寇の問題などから、中国側は明朝の初期から海禁の政策を実施するまでになった。これにより両国の交通は中断し、交流がほとんどない状態がしばらく続いたのである。そして、両国の交流が再興し、中国人が再び日本に居住するようになったのは17世紀以後のことである。

2. 17世紀の長崎における初期華僑・華人社会の形成

日本における華僑・華人社会の始まりについては研究者の間でも見解が分かれているが、江戸初期論が最も有力な説と一般的に考えられている。例えば、内田直作は「日華間の交渉関係は古代にまで遡りえられるであろうが、それ等の多くは使節の交換による未だ偶発的のものであった。彼我の往来が多少とも規則的となり華僑の日本に継続的定着し始めたのは徳川初期の長崎貿易時代から以降のことであった」¹⁷と述べ、日本における華僑社会の形成は徳川幕府に入ってからと示した。また、中国の華僑研究者である莊国土も「日本

の華僑社会の形成については明の後期（17世紀初期）」と述べている¹⁸。本研究においては、前述陳が提出した華僑社会の形成基準に基づき、この江戸初期説が妥当であろうと考え、論を進めたい。

日本は1571年に長崎を開港した。その一方、中国の明朝もこの頃に継続してきた海禁の政策を緩め、「明隆慶六年（1572年）には（中国）福建省海澄県から商船が東西二洋に出洋交易することが公許され、漸く海上の往来貿易が回復するにいたった」¹⁹のである。これにより、中国の沿海から貿易のために日本まで訪れる商船も少なくなかった。一方、全体を見ると、この時期に来日する中国人は、貿易や売買の終了とともにすぐに帰国するのが主であり、日本に定居するケースは希有であった。

その後、16世紀の末、豊臣秀吉の「朝鮮出兵は、両国の関係を極めて険悪なものとしたから、十六世紀末葉から十七世紀初頭にかけて、中国船の来航するものはほとんど杜絶するに至った」²⁰のである。それを回復するべく努力したのが徳川家康である。

1603年、江戸徳川幕府執政後、明朝に親善友好な姿勢を示し、両国の貿易を促進するために積極的に働きかけた。これにより、海上貿易が再開され、戦乱の衝撃を受けて17世紀までに長崎から姿を消した中国の商船も次第に増えてきた。

表1-1のように、17世紀初頭から、当時では「唐船」と呼ばれていた多くの中国船が日本にきたのである。そして、交通の便利さから、これらの唐船は日本南部の九州に止まることが多く、中でも長崎に停泊する数が一番多かった。最初に、商人たちは売買を終えるとすぐに中国へ戻るのが普通であったが、貿易の進展に伴い、日本に滞在する商人までが出現し、やがてその一部が自らの意識により長崎で家庭をつくり、長期的に定住するようになった。その後、貿易の拡大によって日本に定住する中国人の数も次第に増えた。これについて、明朝の朱国禎は『涌幢小品』の中に、「有劉風岐者言、自（明萬曆）三十六年至長崎島、明商不上二十人、今不及十年、且二三千人矣。合諸島計之、約二三人。」（劉風岐『寛永十八年（1641年）に長崎の唐通事に就任した劉道順の父親』というものによれば、明萬曆三十六年（1608年）、長崎にいる明の商人は20人足らずであったが、10年も経過

しないうちに 2、3 千人までに増えた。諸島を合計すれば約 2、3 万人にもなる)²¹と述べている。その後、寛永十二年(1635 年)に、幕府の規定により唐船が長崎に集められたことにつれ、それまでに鹿児島や平戸などの九州各地に居住していた中国人の多くも長崎に移住した。これらの中国からの定住商人が長崎における初期華僑・華人社会の重要な基盤を築いたと考えられる。

表 1-1 1611 年～1647 年日本に来航する中国船

年	来航船数	年	来航船数	年	来航船数
慶長 16 年 (1611)	70	寛永 8 年 (1631)	60	寛永 18 年 (1641)	97
慶長 17 年 (1612)	30	寛永 9 年 (1632)	4	寛永 19 年 (1642)	34
慶長 18 年 (1613)	20	寛永 11 年 (1634)	36	寛永 20 年 (1643)	34
慶長 19 年 (1614)	60～70	寛永 12 年 (1635)	40	正保元年 (1644)	54
元和 9 年 (1623)	36	寛永 14 年 (1637)	64	正保 2 年 (1645)	76
寛永元年 (1624)	38	寛永 16 年 (1639)	93	正保 3 年 (1646)	54
寛永 2 年 (1625)	60	寛永 17 年 (1640)	74	正保 4 年 (1647)	30

注：岩生成一「近世日支貿易に関する数量的考察」東京大学文化財史学会編『史学雑誌』第 62 編第 11 号、山川出版社、1953 年、11 頁より作成。なお、寛永 9 年(1632 年)に中国船が突如に減少した理由は前年に系割符制度が適用されたからである。

一方、商人だけでは数の限りがあり、長崎に大勢の華僑・華人が発生したのはもう一つ重要な理由があった。それは当時の中国の情勢と関連していた。

16 世紀末 17 世紀初頭の中国本土は明末清初の素乱な時期であった。当時の明王朝にとって、外には満州族が重大な脅威を与え、内には農民の暴動が激発し、いわゆる「外患内憂」に挟まれた大変な時期であった。この混乱な状況を避けるため、多くの中国人が家族を連れ、海に渡って日本に移住してきたのである。

これについて、『長崎実録』は「萬曆、崇禎二至テ（日本天正慶長二當ル）明朝ト清朝ノ兵亂大ニ起テ人民甚タ困厄ニ逼リ、其難ヲ遁レン為商賣ヲ営ム者而已ニモ限ラス、数輩ノ唐人家資財物ヲ携ヘ来テ、長崎ニ住居ヲ願ノ者多カリシト也」²²記されている。また、『長

崎市史』にも「慶長の頃、彼国人（中国人）乱を避けて長崎に來り住せん事を願ふもの少なからず。」²³と記載していた。これらの避難してきた中国人の中には普通の庶民のほか、清朝による征服に反対するために移住を覚悟した明朝の官僚や士大夫などをつとめた知識人も少なく、後の華僑・華人社会の形成ないし教育活動に大きく貢献した存在となった。

この長崎における定住商人と避難中国人の居住が増える中、慶長七年（1602年）、幕府から中国人用の寺院と墓地を得ることができた。この件について、『長崎市史』は「唐商歐陽華宇、張吉泉二人が慶長の頃始めて渡來し、當時長崎の佛寺唯だ悟真寺あるのみで、別に唐人の死者を管理すべき寺院なかりしを以て、悟真寺の開山僧聖譽を訪問し、将来入津の唐人は盡く当寺の檀越たらしむることを誓ひしより。悟真寺が在留唐人の菩提寺となり、又二人相議して長崎代官末次平藏に依り唐人の埋葬地を得んことを幕府に請ひし結果、幕府は悟真寺を唐人の菩提寺と定め、百間四方の地を唐人墓地となすことを許可して朱印を賜はりしこと」²⁴と記載している。この菩提寺は後に在住中国人の集会場所となっていた。

その後、在住中国人との意思疎通をはかり、管理を行うために、長崎奉行が中国人のうち、日本語が上達し、上下の信頼が厚かった者を唐通事として任命することにした。『長崎実録』により、最初の唐通事は「慶長九年（1604年）、憑六ト云唐人日本詞ヲ習ヒ覚シ故、始テ通事役被仰付」²⁵であった。この唐通事の職務とは単なる通訳の仕事のみではなく、日本側からの法令の執行・伝達といった政治的な職分、または貿易品の評価、売買情報の提供、取引の斡旋、仲介などの商務官的な仕事のほかに、中国の商人の管理や取締りといった警察の役割までも含まれていた。さらに、その後唐年行使の制度もはじまれ、「長崎在住唐人の国禁を犯し、あるいは争論の際の是非を裁断することが委ねられた」²⁶のであった。上記の唐通事、ならび唐年行使の職務の就任者に関しては、すべて在住中国人のうちから適任者を選出し、基本的に世襲制となっていた。つまり、子孫がそのまま後継者に就任するというのが特徴であった。このように、当時の長崎の中国人社会は奉行の承認を得た唐人官僚により管理されていたと考えられる。

この唐人専用の寺院と墓地の確保、そして唐人官僚の就任は、当時の幕府政府が長崎に増加する中国人居住者を管理下におさめようとの意図がうかがえる。一方、視点を変えれば、これは在住中国人がすでに一定の規模に達し、初期華僑・華人社会の基盤が形成されつつであったとの認識することもできよう。その後、幕府の特別許可により、1624-1643年の以前に來た中国人に対し、長崎で土地を購入する権利と永久居住権が与えられ、これらの人に対し、当時では「住宅唐人」と呼ばれていた。他方、上記の幕府による管理が行われいたと同時に、当時長崎に定住する中国人自身による組織化も着実に進んでいた。

長崎の在住中国人の定着化が深めるなか、日本では1613年、禁教令を公布し、宗門取調べに入った。「天正年間からの切支丹宗門（キリスト教）禁圧の傾向が促進されて…入津した唐人達のうちも邪宗門の徒があつて、彼等もまた宗門人別取調べをうけることを余儀なくされ、貿易関係が阻害されがちとなった。日本側ではこれ等の宗門改めは仏教寺院と五人組制度の掌るところであったが、唐人達もまた自発的に仏寺を建立し、切支丹宗門に属さないことを明らかにして、貿易関係の安全保持につとめるにいたった」²⁷のである。このように、日本側の宗門取調べに対し、在住中国人は自分たちはキリスト教ではないことを示すために、自ら寺院を立てることにした。

1623年に在住唐人により最初の寺院、興福寺（別名南京寺）が建てられた。その後、1628年に福濟寺、1629年に崇福寺が続いて作られ、一般では「唐三箇寺」と呼ばれていた。これに1678年にできた聖福寺を入れて、「唐四箇寺」もしくは「四福寺」と名をつけられていた。これらの寺院に関しては、もともとは前述したように幕府の宗門取調べに対応するために設立されたものであったが、やがて「佛教寺院であると同時に、当時長崎市中の町宿に宿泊商賣をしていた各地方出身の唐商達に従属する宗教的、祭祀的、友誼的相互扶助団体としての機能をも果たしていた」²⁸となった。換言すれば、祭祀の役割だけではなく、「唐四箇寺」は当時の「住宅唐人」の生活、仕事等を全般的にかかわる中心的な社会組織となり、長崎に居住する中国人の紐帯の役目を果たしていたと考えられる。

この寺院を中心とした在住中国人自身により設立、自ら管理する社会組織の整備は、17

世紀初期から半ばにかけて、長崎における初期華僑・華人社会の完成の証左だととらえられる。元禄元年（1688 年）に長崎に居住する唐人が 1 万人にも達し、実に住民の 6 人に 1 人は華僑であった²⁹。そして、「長崎という地が、日本唯一の開港地としてにぎわった数十年間、唐人と住民の交際はまことに密接なものであった。その一つの現状として、帰化する、つまり永住する唐人が少なくなかった。これを裏付けるものとして長崎には唐風の姓が多いことが挙げられる」³⁰といわれるように、在住中国人のうち、日本人と結婚し、日本に帰化する者、つまり華人となった人も少なくなかった。このように、17 世紀半ば後半に形成された初期華僑・華人社会は、長崎の社会構成の重要な一部であったといっても過言ではないだろう。

第二項 初期華僑・華人社会の教育活動

17 世紀以降、中国の沿海からやってきた商人、または戦乱を避けるために内陸から移住してきた中国人により、長崎に初期華僑・華人社会が形成された。一方、華僑・華人の定住により、自然に子どもの教育問題が出てきた。本項は、400 年前に異国の地である長崎に定住する華僑・華人は、子どもにどのような教育を行っていたのかについて考察をしていく。

資料・文献を調べたところ、当時の華僑・華人の教育状況について、明確に記載されたものがほとんどなかったことがわかった。そのため、ここでは、歴史的な資料・文献に基づき、教育と関連する事項の整理・分析を行ったうえ、当時の華僑・華人の教育活動についての探求を試みる。

初期華僑・華人社会の状況を総合的に考えると、当時は主に以下の 3 種の教育活動が行われていたのではないかと考えられる。

まずは家庭教育が挙げられる。近代学校制度が成立されるまでにおいて、家庭が人間形成の主要な場であったと考えられてきた。それは 17 世紀の長崎の華僑・華人社会におい

でも例外ではなかった。家庭教育は当時最もポピュラーな教育方式であったと考えられる。

例えば、『長崎実録』により「浙江金華府人 醫師 陳明德 ハ寛長四年（1627 年）渡来り長崎住居ヲ願ヒ、姓名ヲ改テ穎川入徳ト名付、医業ヲ勤ム今ニ至テ子孫長崎町醫ト成ル」³¹のことが書かれている。陳明德とは明朝の名医であり、1627 年に長崎に渡来してから、穎川入徳という日本名に改め、医師として長崎に活躍していた。また、陳は小浜温泉を療養地として開発した人物としても伝えられている。その優れた医術は代々受け継がれ、陳家の子孫もまた長崎の有名な医師として名を知られていた。そのほかに、長崎生まれの華僑二世であり、1662 年から唐通事として任命された林道栄の場合、彼の父である林公琰（中国福建省出身）は地元の有名な書道家であった。そして、彼もまた同じ道を進み、若いときから書道家、そして詩人として長崎で名を高く知られていたのである³²。このように、当時の華僑・華人社会においては、子どもが家業に就き、親と同じ道に歩むケースが多かったと考えられる。

そして、家庭教育に関して、もう一つ注目すべきなのは唐通事の職である。1604 年からスタートした唐通事制度の人選に関して、「明末の流寓唐人達と、その末裔のうちからほとんど世襲的に選出されていた」³³のであった。例えば、前記の 1662 年から唐通事に就任した林道栄は、その五代目孫である林百十郎まで、代々が唐通事に就任していた³⁴。つまり、唐通事の役職は、在住の華僑・華人から適任者を選び、そして後裔に継承させていく方式をとっていたのである。一方、前述したように、唐通事とは主に在住中国人と日本側との政治的、商務的な調整や斡旋などを担う重要な間役であったため、それを就く人は中国語ならびに日本語を必需とするほか、両方の風俗文化に関しても熟知しなければならなかった。このことから、唐通事の役職を後裔に継承させていくために、中国語、伝統文化を含む厳格的な家庭教育が行われていたと考えられよう。

これらのことから、当時の華僑・華人社会においては、華僑・華人が自ら所持する技術や技法、文化知識などを子孫に教えて、次世代に継承していくスタイル、つまり、家庭教育というのが主な教育方式であったと考えられる。

次に、当時の教育活動を論じるとき、「唐四箇寺」および在住僧侶の役割を看過することができない。1623 年から華僑たちの自力により建てられた「唐四箇寺」は、もともと日本側の宗門改めへの対応策であったが、後に華僑・華人社会の中心的な自治組織ともなった。一方、これらの寺院の設立においては「自国文化の高揚」³⁵という目的も持っていたことも注目すべきである。

「徳川時代に来日した中国僧は六十人を越える。鎖国体制下にもかかわらず、多数の僧侶が来日していたわけであるが、これは長崎の唐三箇寺（興福寺、福濟寺、崇福寺）や、京都宇治の黄檗山万福寺の住持が、歴代中国僧を迎えるのをしきたりとしていたからである」³⁶といわれるように、これらの寺院の住職の多くは中国からきた高僧が担当していた。例えば、1623 年に建てられた「興福寺」の住持の出身および来日の時間は表 1-2 の通りである。

表 1-2 長崎興福寺歴代住職一覧

世代	僧侶	籍貫（出身）	渡日年
開基	眞円	江西饒州府浮梁縣	元和六年（1620 年）
二代	黙子如定	江西建昌縣	寛永九年（1632 年）
三代	逸然性融	浙江杭州府仁和縣	正保元年（1644 年）
開法開山	隱元隆琦	福州福清縣	承應三年（1654 年）
四代	澄一道亮	浙江杭州府錢塘縣	明暦元年（1655 年）
五代	悦峰道章	浙江杭州府錢塘縣	貞享三年（1686 年）
六代	雷立搏	山西洪洞縣	元禄六年（1693 年）
七代	旭如元昉	浙江杭州府錢塘縣	正徳元年（1711 年）
八代	杲堂元昶	浙江杭州府錢塘縣	享保六年（1721 年）
九代	竺庵浄印	潮州府徳縣	享保八年（1723 年）

注：長崎文献叢書第二集第二巻、松浦東溪『長崎古今集覧 上巻』長崎文献社、昭和 51 年、518-523 頁より作成。

このように、当時では中国から多くの仏僧が日本に渡来したのである。そのうち一番名

を残したのは隠元である。

隠元（1592-1673）は中国福建省福清出身の高僧である。興福寺の三代目住職である逸然の再三の招請をうけ、1654年に弟子20人あまりとともに長崎に訪れた。それから1673年の入寂まで、隠元は長崎の興福寺、崇福寺などで仏教を伝授していた後、日本の黄檗宗を創立し、日本の仏教史に大きな影響を与えた。一方、隠元が仏教を伝授するときに使用されていた言語について、「黄檗宗では今でも中国音で読経を行っている。隠元の来日以来それは当然のことであろうが」³⁷との推測から、当時隠元は主に中国語を使用していたと考えられる。これはほかの唐人の寺院においても同様であろう。つまり、当時の「唐四箇寺」においては、高僧による中国語での仏教宣伝や礼儀説教などが行われていたと考えられる。

そして、「唐四箇寺」は江戸時代を通じて、長崎に来航渡来した唐船・唐人の民族的・信仰的・経済的中心であったと共に、異郷にある僑胞の相互扶助による唯一の心の拠りどころとして唐人らの尊崇重視するところであった」³⁸ことから、多くの華僑・華人が「唐四箇寺」に通っていたと考えられる。そのため、「唐四箇寺」で行われていた僧侶による中国語の伝教は一種の華僑・華人の教育活動ととらえることもできよう。

さらに、「唐四箇寺」は僧侶による仏教の伝教のほかに、中国式の祭祀や年中行事、葬式なども掌っていたため、これらの寺院は「中国文化の一つの基地になったのは当然で、中国僧の生活場所として、単に仏教の教義を伝えるだけではなく、生活文化も伝わった」³⁹と認識できる。すなわち、これらの寺院で実施されていた活動は当時長崎の華僑・華人社会における中国の伝統文化、風俗慣習の継承に重要な役割を果たしていたといえる。

このように、「唐四箇寺」を中心に行われる中国式の祭祀活動や、ないし僧侶の中国語による仏教の伝播は長崎社会の文化形成に多大な影響をもたらしたと同時に、これらの活動は当時の華僑・華人社会の教育の重要な一部を担っていたとの認識もできる。

第三に挙げられるのは高い知識を持つ文化人、儒士などのいわゆる華僑名士による講学活動である。前述のように、長崎の在住華僑・華人の中には、明朝末期の混乱な情勢を逃

れてきた儒士や書道家、画家などの文化人が多かったのが特徴である。これらの人々は高度な文化知識を持ち、民族意識も比較的に高いことから、長崎における初期華僑・華人社会の形成に重要な役割を果たしていた。さらに、彼らの存在は当時の華僑・華人の教育にも貢献したと考えられる。

『長崎実録』には特別に「長崎渡来儒士医師等之事」という条が設けられており、当時長崎在住の華僑名士を記載している⁴⁰。なかに特に名を上げられたのは朱舜水である。『長崎唐人屋敷』によれば、朱は「浙江餘姚縣人 儒士 萬治二年（1659）明末ノ乱ヲ避テ長崎ニ渡来、在留七年、寛文五年（1665）水戸黄門公其徳義ヲ被為及聞召、公儀ニ聘召ノ事ヲ御願アリ、同年七月舜水、其門弟並通譯高尾兵左衛門附添江府へ参上シ、同九月水戸ニ到ル。礼接尤鄭重ニシテ、数年ノ間經史ヲ談論シ、道義ヲ講究セラレ、厚ク其学オヲ尊信有之。天和二年（1682）四月八十三歳ニテ卒」⁴¹である。

朱は史学、儒学、詩書、さらには経済や医学などの分野に高い学問を持ち、中国においては明朝末期の「文武全才第一」と評された名士である。一方、清朝の統制を抵抗して、1645年から朱は7回に日本に渡り、そして、1659年から1665年の水戸黄門に招聘されるまで、彼は長崎に定住していた。その間、彼の高明な学問ならび高尚な品格に憧れ、日本各地から入門を求めて訪れる人が絶えなかったである⁴²。それに応えるため、朱は長崎に講壇を設け、儒学をはじめ、所持する史学や経済などの知識を講学し、教育活動を実施していた⁴³。彼の授業を聞きに集まる人々の中に、長崎にいる華僑・華人の子弟ももちろん多数入っていたと考えられる。このように、華僑の名士による講学は当時の華僑・華人社会における文化知識の継承において、重要な教育手段の一つであったととらえよう。

長崎の初期華僑社会における華僑・華人の教育活動に関して、明確な記載はなかったものの、上述のように、各種の文献・資料の解説をもとに、家庭教育や「唐四箇寺」による言語・文化の継承、さらには華僑名士の講学活動などが当時の華僑・華人社会における主な教育手段と推測できよう。しかし、これらの活動は相互に関連していたとは言い難く、系統的な華僑・華人教育までにはまだ至っていなかったといえる。

そのほかに、長崎における華僑・華人社会の文化風習が継続できたことには唐船の役割も無視できない。前述したように、当時は貿易のために毎年多くの唐船が長崎港に訪れていた。これらの唐船が運ぶ主な商品は中国の砂糖、米、木材、香辛料、宝石、絹、シルク、陶磁器などのほかに、中国の書籍、書画、文房具も大きな割合を占めていた。これらの輸入物が、「わが国の文化におよぼした影響は、ことばにつくせないものがある」⁴⁴とも言われている。そして、長崎における華僑・華人社会の形成及び発展においては、前記の儒士や僧侶による教育活動が重要であったと同時に、この商船により中国との密接なつながりも、華僑・華人社会における民族の伝統や風俗習慣の保持に大きなプラス効果を果たしていたと考えられる。

一方、これらの活動、特に、上記の寺院による文化の伝播と知識人による講学は、華僑の子どもだけを相手に行われるものではなかった。そのため、華僑・華人のため教育活動よりも、日本社会への文化の伝播や交流により近いものであったといえる。それゆえに、これらの活動は当時の日本社会にも大きな影響をもたらした。例えば、内田直作は「長崎唐三箇の成立をみるにいたらしめ、かつ我が国への文化的寄与も顕著であって、今日に及ぶ三百有余年間の留日華僑団体の歴史を通じて最も絢爛な全盛時代を出現せしめた」⁴⁵と述べている。また山本紀綱は、「これらの寺々（唐四箇寺）を通じて、在地帰化唐人及び長崎市民、延いては日本社会と有効の絆を結ぶ窓口ともなったのである。ことに隠元和をはじめとする黄檗一派の明・清の来朝は、宗教上の方式をはじめとして、建築・彫刻・書道・絵画・印刷・医学・音楽、さらに生活様式や料理法などにわたる中国文化の輸入と、またそのもたらした刺激と影響などという点において見逃がしえないものがあつた」⁴⁶と評価している。

このように、江戸初期にかけて、中国からの商人、僧侶、避難民などにより長崎で最初の在日華僑・華人社会が作り上げられ、日本社会までに巨大な影響を与えた。しかし、その後、日本側は金銀銅の流失を防ぐため、中国との貿易について制限政策を出した。一方、中国側も清朝に入ってから鎖国政策を取った。これにより、長崎の貿易は萎縮の一途を

辿り、在住する華僑も日本人との結婚やまたは政治、経済などの影響によって、日本国籍に属し、名字も日本名に改めるようになり、初期華僑・華人社会が次第に日本社会に同化されつつであった。こうして長崎の華僑・華人社会はその繁栄期を過ぎ、衰えていった。

第二節 近代華僑・華人社会の形成と華僑学校の誕生

第一項 近代華僑・華人社会の形成と 19 世紀末までの教育の様相

1. 19 世紀における近代華僑・華人社会の形成

日本における近代華僑・華人社会が本格的に形成されたのは 19 世紀半ばであった。一般的にみると、その形成は 1850 年代から 70 年代の形成萌芽期と、1870 年代から 1900 年にかけての本格的な形成期の二段階に分けることができる。

1842 年のアヘン戦争以後、西洋諸国に押さえられ、これまでに鎖国していた清朝はやむをえず門戸を開くことにした。そして、1860 年の『北京条約』の締結により、中国人における海外への自由渡航が認められたのである。一方、日本側も 1858 年に米、蘭、露、英、仏と「安政五ヶ国条約」を結び、下田、函館のほか、神奈川、長崎、新潟、兵庫を開港することによって、上記の条約国をはじめとする多数の外国人の来日が可能になった。この両国の「開国」が近代華僑・華人社会の形成へ基本条件を提供したと考えられる。

「安政条約」の締結後、各開港口を中心に欧米の商社が相次いで進出した。横浜の例を挙げると、正式な開港からわずか 10 年の 1868 年に、すでに 79 社の外国商社に合計 284 名の外国商人が常駐していた⁴⁷。この欧米商社の来日に伴い、日本の近隣であり先に「開国」を果たし、また漢字という意味疎通の手段を持つ中国、特に、欧米商社と比較的に交流が多かった中国の沿海地方（広東、福建、上海各地）から、商社の売買仲介人や使用人として多くの中国人が来日した。

『横浜市史稿』によると、開港直後の「安政六年（1859 年）六月、英人イソリキが芝屋

清五郎から生糸を購入したのが横浜で生糸取引の嚆矢とされているが、その売買を仲介した中国人阿忠義と言われる」⁴⁸。このように、日本の開港と同時に中国人が来日していたと考えられる。そして、これらの来日する中国人はその仕事の関係から各開港口に集中していた。例えば、1867年に神戸の在住中国人はわずか10数名であったが、商社の増加に伴い翌1868年には240名に達した⁴⁹。そして、18世紀から衰えていた長崎の華僑・華人社会も、安政の開国によって再開を果たし、1865年の在留中国人の数は100人近くとなり、1870年には462人までに増した⁵⁰。また、横浜においては開港当初の在留中国人がわずか4、50名であったが、1870年には1002人までに増加していた⁵¹。

このように、安政の開国後、欧米の商人とともに中国人も各開港地に進出するようになったのである。そんな中、やがて欧米商社から独立して、日本を拠点に事業を始める人も少なくなかった。この安政の開国から1870年にかけての中国人の来日により、近代華僑・華人社会の基盤が整ってきたと考えられる。

しかし、そのとき日本と中国は条約未締結国であったため、条約未締結国国民の身分で日本社会に定住する華僑は、仕事から生活まで多大な不利益を受けていた。当時の中国人は、外国人居留地に居住することが認められていなかったため、その付近の環境条件が悪い雑居地にしか居住することができなかった。また、条約未締結国の在留中国人の取り締まりを目的で、日本側は在留華僑に籍牌、門牌と呼ばれる戸籍登録を実施した。登録した者は身分により上、中、下三等に区分し、それぞれに手数料の支払いが求められていた。この登録制度は1867年に当時華僑人数が一番多かった横浜に最初に実施され、それに続き、1868年、長崎も府の布令によって華僑の登録制度を開始した。その後、1870年に外務省が「支那人取締法」を公布したことをうけ、同年に大阪と神戸も華僑に対し登録制度を開始し、また、1874年に函館も華僑登録制度を発足したのである。このように、華僑の取り締まりのための登録制度が各地に実施されることとなった。

そして、在住華僑の法的地位が保障されるようになったのは1871年以後のことである。安政条約締結後13年の1871年、日本と清朝は「日清修好条約」を結んだ。その主な内容

は、両国はともに開港場所を決め、相互の自由貿易活動を許可すること（第 7 条）、互に外交使節および領事を駐在させること（第 4、8 条）、制限的な領事裁判権を認めること（第 8、9、13 条）、などであった。この両国間の条約の締結により在日華僑がはじめて法律上に欧米人と同じ地位に至ったのである。

表 1-3 在日中国人人口推移（1876－1903 年）

年次	中国人数(A)	在日外国人総数(B)	A/B(%)
1876	2449	4972	49.3
1877	2393	5071	47.2
1878	2996	5600	53.5
1879	3521	6022	58.5
1880	3620	6026	60.1
1881	3571	6187	57.7
1882	3746	6335	59.1
1883	4983	7616	65.4
1884	4143	7117	58.2
1885	4071	6807	59.8
1886	4130	7046	58.6
1887	4209	7560	55.7
1888	4805	8614	55.8
1889	4975	9062	54.9
1890	5498	9707	56.6
1891	5344	9550	56.0
1892	5574	9803	56.9
1893	5343	9633	55.5
1894	1576	5875	26.8
1895	3642	8246	44.2
1896	4533	9238	49.1
1897	5206	10531	49.4
1898	6130	11589	52.9
1899	6359	11561	55.0
1900	6890	12536	55.0
1901	7330	13424	54.6
1902	8027	14257	56.3
1903	7423	13709	54.1

注：総務庁統計局監修『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、1985 年、51 頁により作成、算出。

その後、1877 年に清政府は首任駐日公使何如璋を派遣し、東京で中国駐日公使館を開設し、また、横浜、神戸、長崎など華僑の集中地域にも領事を派遣し、在日中国人の事務全般を管理することになった。これで、ようやく在日華僑の地位が保障されるようになり、その後、来日の中国人がさらに増加したのである。表 1-3 から、1878 年以降（日清戦争で

ある 1894 年を除く)、中国人の数はおおむね在日外国人総数の半数以上を占めていたことがわかる。また、時間につれ、在住華僑のうちには日本人と結婚して日本国籍を取得し、いわゆる華人となった人の数も増えていたと考えられる。

この日本社会で定住する華僑・華人の人口の増加につれ、その内部連絡や、または華僑・華人を代表して対外事務の交渉等の必要性が生じてきた。これにより、1860 年代から在日華僑・華人内部が自主的に組織化へと進み始めた。

1867 年、華僑の人口が一番多かった横浜に、張熙堂、陳玉池、源恬波、鄭誦之、韋香圃と胡達朝の 6 人が、プロシヤ人キルペノー氏が所持する居留地 59 番館に、清国人集会所を設けたいと神奈川県奉行に申し出た。その後、奉行の承認を得て、華僑たちにより居留地 59 番地に「中華会議所」を設立した⁵²。この「会議所こそはその後の中華會館であつて、居留地中国人の本邦官衙に請願するものの多くは、この會館を経由するところとなった」⁵³のである。1871 年に中華会議所は「中華會館」に改名され、1873 年に中国人街の中心地である 140 番地に正式な館舎が建てられ、横浜に在住する中国人の中心的な社会組織となった。

他方、同じ時期にほかの中国人集中地域においても自発的な組織化が進んでいた。例えば、神戸においては、1870 年福建省出身の商人により「八閩会所」（後福建商業會議所に改称し）が創建され、1876 年に広東出身の華僑によって「広業公所」が設立されたように、まず地縁を中心とする社会組織が整備された。そして、1892 年に阪神の三幫（福建幫、広東幫、三江幫）の協力により、地縁を超えた「神阪中華會館」が誕生となった。そのほか、1884 年、長崎に「中華商務總會」が設立され、1910 年に、函館にも「中華會館」が設立されたのである。

これらの各地に設置された中華會館、または中華商務總會は在日華僑・華人が自主的に創設し維持してきた組織であり、清政府からの関与は一切なかった。その性格を見ると、「自由任意に各幫の集成団体として設立され、政治的社会的組織力を強化し、受動的立場から、能動的な民主的自治団体」⁵⁴の側面が見られる。そして、経済面を重視し、地縁を

中心とする「幫」や「公所」⁵⁵に比べ、中華會館や中華商務總會は「概して祭祀的、慈善的、公共的に開放的色彩が強く」⁵⁶、その役割は華僑・華人全体を対象とする相互扶助をはじめ、商売、集会、公共事業など華僑・華人の仕事から生活の全般までに及んでいた。換言すれば、中華會館は華僑・華人が自発的に設立した華僑・華人社会の全般を管理する中核的な組織体であったと理解することができる。この各地における華僑・華人自治組織の出現は日本の近代華僑・華人社会の完成の標識と考えられよう。

2. 華僑・華人社会の初期における教育の様相と華僑学校の萌芽

華僑・華人の日本への定着が進むにつれ、必然的に子どもの教育問題に直面するようになった。当時ではどのような教育が行われていたのであろうか。ここでは、近代華僑学校ができるまでの華僑・華人社会の教育状況について考察していく。

19世紀末までに、中国における従来の初等教育形態はおおよそ次のようにまとめることができる⁵⁷。すなわち、①家庭教育：親が自ら読書や習字などを教える方式。②家塾：中流以上の家庭が家庭教師を雇い、自分の子どものほか、親族や近所の子どもを集めて教育をうけさせる方式。③門館：教師が自宅などで塾を開いて近所の子どもを教える方式。④村塾：村の一家、あるいは数家が協力して教師を雇い、村の子どもを集めて教育をうけさせる方式。⑤族塾：一族が教師を雇い、家廟などで塾を開き、一族の子どもを集めて教育をうけさせる方式。⑥義塾：地方の公有財産や寄付金により、または慈善機関や文化団体により設立された地方の子どものための塾であり、地方の公立学校に相当するもの。⑦官塾：地方の長官の寄付などにより設立された塾、義塾の一種とみなされる場合もある。以上のうち、①―④は個人経営のものであり、⑤は一族の公有であるが個人経営の類に入る。⑥と⑦は公的経営に属すると分類できるが、数は極めて少なかったと考えられる。

そして、以上の中国の「旧来の教育は、官僚儒者を養成することを主眼とし、専ら、官僚生活に入るための門戸と考えられた」⁵⁸ため、その用いられた教科書は「四書」、「五経」など極めて難解なものであり、学習方法も朗読による丸暗記などの単純な方式が主であっ

た。そして、海外に移住する初期の華僑・華人社会においては、これらの旧式教育形態に準じて子どもの教育を行っていたと見られる。

日本の場合をみると、近代華僑・華人社会の初期において、華僑・華人の多くは子どもを本国に送って勉強させるか、あるいは親が自ら所持する知識や技術を教える、すなわち、家庭教育か、という二つのケースが多く見られてきた。しかし、日本滞在の長期化、ないし定住化に伴い、華僑・華人の内部から居留地での教育機関の設立への要請が浮上してきた。

近代華僑学校ができるまで、居留地での子どもの教育問題を解決するために、「華僑たちは本国から文人を招いて、私塾を開き、子弟の教育を行った」⁵⁹であった。具体例として、「明治二十八年（1895年）（横浜）中華會館総代陳樹森等の御世話により劉廉南と云う人が横浜で私塾を開き、華僑子弟の教育に着手した」⁶⁰ことがあり、同じころ神戸においては、華僑の子どもが「私塾に行つて、古文や尺牘（手紙の模範文集）、經史詩詞等を勉強する」⁶¹ことが記載されている。これらの記録から、私塾を中心とする教育活動が当時華僑・華人の主な教育形態といえよう。

一方、上記の個人経営の塾以外に、華僑・華人社会の初期における教育様相のうち無視できないのは、中華會館などが果たした機能である。前述したように、中華會館、中華商務総会は華僑・華人社会の民間組織であり、彼らの生活に関わる事務全般を管理していた。そのなかに教育に関する事項も含まれていたと考えられる。例えば、平岡さつきは当時中華會館、中華商務総会の役割について、華僑・華人の相互扶助事業のほか、「會員權利の擁護、教育分化の増進を図ることも大事な任務である。……華僑社会の政治、經濟、文化、教育、衛生など生活全般の指導的役割を果たすものである」⁶²と述べ、さらに、「幫結合の基礎であり（中華會館など）が社会的互助機能を果たすものとされてきたのが、医院、善堂（養老院）、墓地などとともに、書院つまり学校であつた点は看過できない」⁶³と指摘している。この論は華僑・華人の教育において至当であると考えられる。そして、この論を裏付けるものとして挙げられるのは次の資料である。

図 1-1 『横浜貿易捷徑』における「中華公学」の記載

<p>百三十八番館 館主 ア、ハ、ン、ダ、マ、ト</p>	<p>百三十七番館 館主 杉本増太郎</p>	<p>百三十六番館 清商恒太號 (電話二百三十九番)</p>	<p>百三十五番館 領事 黎汝謙</p>	<p>百三十四番館 清商義和號</p>
<p>品名 青銅、金、七寶、其他ノ雜貨</p>	<p>輸入賣品 輸出買品</p>	<p>百四十番館 清國 中華公學</p>	<p>百三十九番館 清國人 何亮光</p>	

出所：伊藤辰治郎「外国商館の部」『横浜貿易捷徑』横浜貿易新聞社、1893年、155頁。

図 1-1 のように、1893 年の『横浜貿易捷徑』において、当時の中華街の百四十番館（140 番地）に清国の「中華公学」があり、その性格は「学校」と書かれてある。日本における近代華僑学校教育について、一般では 1897 年の横浜の中西学校の設立がはじまりと思われる。一方、この資料のよると、中西学校が誕生された前の 1893 年に、横浜の華僑・華人社会にはすでに学校ができていたのではないかと疑問が浮かび上がった。

この「中華公学」に関して、入手できた資料のうち唯一言及しているのは、後に横浜の華僑学校の創立に深くかかわった人物である陳少白の回想録による記載である。そこには「当時（1896-1897 年）の横浜には一軒の公立の小学校があったが、規模が小さく、教育方法も極めて古い」⁶⁴と述べている。陳少白は学校の名を明示していなかったものの、年代的に考えると、この「公立の小学校」とは「中華公学」のことを指しているのではないかと考えられる。残念なことに、そのほかに「中華公学」に関わる資料や文献は極めて少ないため、その創立の時間や経緯、ないし教育状況の詳細を把握することは難しい。そこで、当時の社会背景などを総合的に考慮したうえ、この「中華公学」の存在についての分析を試みたい。

まずは、「中華公学」の所在地に注目したい。上記の資料から、「中華公学」の場所は中華街の 140 番地にあったことがわかる。一方、この 140 番地とは、1873 年から横浜の華僑・華人の中心的社会組織である中華會館の住所でもあった。つまり、「中華公学」は中華會館の中に設置されていたのである。先に述べたように、当時の中華會館は華僑・華人に関わる諸事項を司っており、そのうち、教育的な機能も果たしていた。この中華會館の機能から考えると、同じ 140 番地にあった「中華公学」とは、中華會館による経営だったのではないかと推測ができるだろう。少なくとも、「中華公学」は中華會館と深く関係していたことは確実だと考えてよいだろう。

次に、「中華公学」の性格について少し検討する。「中華公学」については、陳少白の記述では「公立の小学校」とされ、また『横浜貿易捷徑』においても「学校」と書かれていた。しかし、この「学校」とは本当に近代学校と同義的なものであろうか。当時の華僑・華人

社会においては、中国の旧式教育形態に準じた塾が主な教育方式であった。一方、陳少白も「中華公学」においては「教育方法が極めて古い」と述べていた。これらのことを総合的に考えると、当時の「中華公学」が実施していた教育内容や、または使用していた教育方式などは中国の旧式教育に近いものであったと推測できるだろう。その一方、19世紀末において、日本にはすでに近代学校が設立されていたため、在日華僑・華人社会の教育も少なからずその影響を受けていたと考えられる。それは「中華公学」の校名からも伺えることができる。「公」とは中国語で「公立」や「公開」の意味を持っている。つまり、当時の「中華公学」は横浜に在住の華僑・華人に開かれる、近代学校的な側面を持つ教育施設であったと推測もできよう。陳少白の回想録や『横浜貿易捷徑』に「学校」という性格が書かれたのも、こういった日本の近代学校教育からの影響が背後にあったのではないかと考えられる。

以上のことをまとめると、「中華公学」は中華会館が運営する（もしくは携わる）華僑・華人の子どもに公開とし、近代学校の雛形を持ちながらも、中国の旧式な教育に準じる教育施設であった、と理解することができよう。換言すれば、この「中華公学」は近代華僑学校の萌芽としてとらえることもできるだろう。

この「中華公学」は1897年創立された「中西学校」とはどのような関係であるのか、日本近代華僑学校教育にとってどのような存在であるのか、「中華公学」を日本における近代華僑・華人教育の重要な手がかりとして、今後の更なる調査が必要である。そして、近代華僑学校が正式に設立されたのは19世紀末ころであった。

第二項 近代華僑学校の誕生

1. 華僑学校の誕生を促進した社会背景

19世紀末から20世紀にかけては日本の近代華僑学校の誕生期である。華僑学校の設立を考察する前に、まず当時の社会環境を把握する必要がある。日本における近代華僑学校

の創立は主に以下四点の社会背景からの影響が大きかったと考えられる。

第一に、華僑・華人の日本社会の定住化が学校の設立に直接つながったと考えられる。

19 世紀半ばから多くの中国人が来日し、やがて日本で生活基盤を置き、定住するようになった。日本が開港してから 1930 年代までに各主要開港地における在住中国人の推移状況を表 1-4 でまとめた。これらの数字から、19 世紀末にかけて、横浜、長崎、神戸などの開港口をはじめに、在留中国人は増加傾向にあることが明白である。

表 1-4 1860 年代から 1930 年まで日本主要港別在留中国人の推移

港	1865 年代	1880 年	1890 年	1900 年	1920 年
横浜	40—50	2,172	3,004	-	5,928
長崎	246	549	692	1,246	1,664
神戸	240	516	933(1892 年)	1,700	5,193
大阪	21	116	330	-	1,826
東京	-	20	-	-	4,057

注：各統計によって、若干数字の違いがみられるが、本表は羅晃潮『日本華僑史』広東高等教育出版社、1994 年、191 頁、市川信愛著『華僑社会経済論序説』九州大学出版社、1987 年、212 頁、増田史郎亮「幕末以降 長崎華僑戸数と人数の同校とその背景」、長崎華僑研究会『続・長崎華僑史稿（史・資料編）』、14 - 16 頁により作成。

そして、人数が増えただけではなく、時間の経過とともに、在住中国人の男女構成も大きな変化を見せている。『国勢調査集大成』によれば、「日清修好条約」が締結された直後の 1876 年、日本に在住する中国人の男女の比率は 17.4:1 であり、男性は女性よりはるかに多かった。その後、1880 年の男女の割合は 6.7:1 と急速に接近し、そして、1900 年には 3.6:1 とさらに比率が接近したのである⁶⁵。この在住中国人の男女比率の変化の背後には、開港初期においては中国から単身赴任として出稼ぎなどの一時滞在の独身男性が中心であったが、日本での仕事が長く続くにつれ、やがて本国から家族を呼び寄せて、日本で定住するようになった傾向が伺えよう。中には日本人と結婚して家庭を築く人も少なくなかった。この華僑・華人における日本での居住が長期化、家族化するにつれ、当然子ども数も増えてきた。表 1-5 は当時の在住華僑の人数が最も多かった横浜の状況をあらわしたものである。

表 1-5 横浜の在留清国人戸口数（1882-1896）

		1882	1884	1886	1888	1890	1892	1894	1896	1898
戸数		403	518	500	695	714	239	398	674	709
成人	男性	1,525	1,698	1,683	1,949	2,444	1,991	765	1,414	2,509
	女性	157	172	200	239	560	298	197	258	775
	計	1,682	1,870	1,883	2,188	3,004	2,289	962	1,672	3,284
小児	男児	255	333	350	495	-	627	79	352	-
	女児	217	268	340	298	-	423	132	244	-
	計	472	601	690	793	-	1,050	211	596	-
合計		2,154	2,471	2,573	2,981	3,004	3,339	1,173	2,268	3284

注：「第4編 雑纂・4 横浜港在留外国人戸口数表」神奈川県企画調査部県史編集室『神奈川県史 資料編 15 近代・現代（5）』、1057-1063 頁より作成、算出。なお、1890 年と 1898 年に関しては小児の統計がなかった。

このように、在住華僑・華人の増加に伴い、日本に在留する子どもの数も増えてきていた。それにより、当然彼らの教育に対するニーズも高まってきた。しかし、当時の華僑・華人社会においては前述した通り、従来の家庭教育や私塾、または中華会館が運営する義塾などの旧式教育形態が中心であり、高まりつつある教育の要求に応えることができなくなっている。したがって、華僑・華人の中から居留地の日本と同様な近代学校の設定を求める声が次第に大きくなった。この華僑・華人社会からの強い要望が学校設立の最大な原動力となった。

第二に、中国の清朝末期における対華僑政策の転換が華僑学校の誕生を大きく促進したのである。中国人における海外への移住は古くから発生していた。各歴史期において、異郷に住む華僑に対する政府の姿勢やとる政策はさまざまであり、一概にすることは難しいが、総じて華僑を軽んじる傾向があったといえる。歴史を見ると、中国は従来「重農軽商」の慣習のもと、人々は生まれ育つ土地を大切にし、親の足元で孝行をしながら、一生を送るのが伝統的な生活スタイルであった。そのため、故郷を離れ、異境での生活を選択した

華僑に対しては偏見を持ち、軽蔑する伝統があった。もちろん、この華僑に対する定着観念は各期の対華僑政策にも現れていた⁶⁶。そして、中国が華僑の存在を認め、彼らの正当な權益を保護するようになったのは19世紀半ばの「開国」以降のことであった。

清朝中期まで、政府は「海禁」の政策をとり、法令により国民の出国を禁じていた。それだけではなく、清政府は海外在住の華僑の帰国に対しても厳重な規制を課していた⁶⁷。そのため、華僑の祖国と居留国の行き来は極めて難しく、むしろ清政府による華僑を保護する政策などは一切無かった。清政府は海外華僑に対し事実上「自生自滅」の棄民政策をとっていたといっても過言ではない。

他方、アヘン戦争後、清朝は諸外国から開国を強要され、一貫してきた鎖国政策が終りを迎えた。これにより、普通の人々の出国が可能となり、特に西欧諸国の要望により、契約労働力として多くの中国人が海外へ出かけた。1800年から1925年まで、契約の方式により出国した中国人の数は約300万人にのぼり、その大半は1850年から1900年の間に出国したものであった⁶⁸。これにより、海外に居住する華僑の数は激増した。しかし、居留地で清政府による保護などの措置が何もない中国人たちを待っていたのは悲惨な生活であった。雇い主にとってただの労働力にすぎなかった彼らは劣悪な仕事環境に強いられ、死に至ることも珍しくなかった⁶⁹。このような情況下、海外の華僑から清政府に対し、領事館の設立や権利の保障に関する政策の制定を求める声が次第に高まってきた。それと同時に、清政府の内部も、有識な官僚たちが海外の華僑の重要性を認識し始め、彼らの経済力と人脈を利用しようとの意見が出てきた。

この日に日に高まる海外華僑からの強い要請は、国内の有識者の働きとあいまって、20世紀にかけて、清政府はようやくこれまでの対華僑政策を転換しはじめた。その踏み出した第一歩は華僑の関連事務を処理する機構、いわゆる僑務機構の設置である。

清朝は長い期間に鎖国政策をとっていたため、外交事務を司る専門の部署が設置されていなく、外国との連絡や交渉等に関わる事項はすべて地方当局に任せていた。一方、アヘン戦争後、諸外国の圧力により「開国」がせまれ、これをうけ、清政府は1855年に広

州、厦門、寧波、天津に出国者の情報提供機関として「出洋問訊局」を設置した。これは中国における近代僑務機構の発端であったと一般的に考えられている。その後、1861年に対外交渉の事務全般を統べる「総理各国事務衙門」が設けられ、1899年から福建省等の沿海各省に、僑民（海外居住の華僑）と帰僑（帰国華僑）に関する事務一般を管轄する「保商局」が設立された。さらに、1901年に清政府は「総理各国事務衙門」を「外交部」に改名し、外交にまつわる諸事項のほか、国民の出国や海外僑民の保護などの管轄下であった。

そして、国内における僑務機構の設置と同時に、清政府は諸外国に向けての大使の派遣と領事館の設置により、在外僑民への管理も積極的に進めた。1877年にシンガポールにおける海外初の領事館の設置から清末までに、政府はアジアを始め、欧州、米州などで46個の領事館を設置した。これらの領事館の職掌は在外華工の權益を保護することと同時に、海外僑民に関わる諸事務、ないし商務を司ることも重要な部分であった⁷⁰。そして、領事館は清政府と海外華僑の重要な連絡経路となり、在外華僑の權益の保障に多大な役割を果たしたのである。そのため、領事制度の確立は清政府の対華僑政策の転換の重要なしるしとみることができる。

一方、海外華僑の相当部分を占める契約華工の悲惨な実態をうけ、清政府は1866年に英国、フランスと「統定招工章程条約」、1874年にペルー政府と「中秘會議專条」、「中秘通商条約」、1877年にスペイン政府と「中西古巴華工條款」、1894年に米国と「中米統定華工条約」等の締約により、華工の現地での生活状況や労働の待遇への保障に乗り出した。

さらに、1909年に、清政府は中国歴史上のはじめての国籍法「大清国籍条例」を發布した⁷¹。これにより外国に居住する華僑の權益保障に法律的な根拠ができ、国籍法の制定は華僑政策の重要な節目とみなされ、清政府の僑務政策が成熟化した表徴ともとらえられた。

このように、清政府は国内における僑務機構の設置、国外における大使館、領事館の設立、諸外国と条約の締結、そして国籍法の制定により、従来の姿勢を大きく転換し、海外の華僑の正当な權益等に対し保障するようになったのである。この清末期における対華僑

政策の変化は、海外の華僑・華人社会の発展の大きな支えとなり、日本の華僑学校の設立に大きく促進したと考えられる。

第三に、華僑学校の設立は当時の中国の立憲派と革命派の働きと深く関わっていたことを見過しにしてはならない。19世紀末にかけて、定住する華僑・華人から近代学校の設立への期待は大きくなる一方であった。しかし、当時日本の華僑・華人社会の一つ大きな特徴は、欧米人の使用人や商人など、いわゆる「大抵知識浅薄であり、国内で生計を謀りにくいような者が多い」⁷²ことがあげられる。そのため、彼らは教育の重要性を感じていたが、それを営む能力は不足であり、いわば「心有余而力不足」であった。この華僑・華人の願いを実現に向けて手助けしたのは立憲派と革命派である。

清朝末期になると、政府の封建的で無能な統制に対し、中国国内では近代化への動きが次第に広がっていた。その代表的な存在となったのは洋務派（代表：曾国藩、李鴻章）、立憲派（代表：康有為、梁啓超）、と革命派（代表：孫文、陳少白）三つのグループであった。そのうち、特に日本の華僑学校の設立と関係が深かったのが立憲派と革命派の両派であった。

康有為、梁啓超ら立憲派は清朝を擁護しながらも清の旧制度を廃止し、政治改革を図ろうという主張であった。そのため、保皇派、改良派、変法派とも呼ばれていた。これに対し、孫文革命派は清政府の支配を打倒し、漢民族の再興を目標としていた。彼の思想はいわゆる「三民主義」（民族主義：滅満興漢、民権主義：個人の自由・平等、民生主義：地権の平等⁷³）であった。孫文革命派の活動は主に南洋各地に拠点をおき、華僑・華人の人力、財力の支援を受けて行っていたため、立憲派に比べ、海外の華僑・華人社会とより親密な関係を持っていたといえる。一方、立憲派の代表康有為は当時清朝光緒皇帝の教師役でもあったため、中国での声望は孫文よりはるかに上回っていた。そして、1895年、革命派の武装蜂起が失敗した後、孫文と弟子らは日本へ亡命した。その後の1898年、変法に失敗した立憲派の康有為、梁啓超らも海外へ亡命し、日本を含む諸外国に遊学をしていた。

当時、立憲派と革命派は「政治主張の点で異なっていたが、華僑への興学の呼びかけと

いう点では共通していた」⁷⁴のである。その理由は両派が保守的な清政府に比べ、より開明的であり、特に近代学校の設立の重要性を理解していたからである。さらに、両派は華僑学校を作ることによって、海外の華僑・華人の支持を獲得し、自分の勢力を広げることにも期待していたからである。以上の理由から、立憲派と革命派は 19 世紀末の日本における近代華僑学校の設立に積極的に参与をし、学校の誕生に大きな役割を果たしたのである。

第四に、華僑学校の設立は当時の日本社会からの影響も大きいと思われる。日本は明治維新以降、急ピッチで近代化へと進んだ。そして、1872 年に近代教育の出発点である学制を發布してから 1890 年代にかけて、日本社会においては、近代国家体制に対応して、近代学校体系の基礎が確立されたのである。この日本社会の教育の近代化は在住の華僑・華人に大きな影響を与え、近代華僑学校の設立への要請に至ったと考えられる。

以上の歴史的、政治的な動きを背景に、1897 年、横浜の華僑・華人により日本はもとより、世界でも最初の近代華僑学校が設立された。その後、神戸、東京など華僑・華人の集中地域に学校が次々と誕生され、19 世紀末は日本の近代華僑学校の誕生期であったと考えられる。

2. 近代華僑学校の設立

(1) 横浜における華僑学校の設立

1858 年、日本の窓口として開放されたことを契機に、横浜は急速に発展した。そのようななか、多くの中国人が横浜に居住するようになった。前記の表 1-4 から、1890 年代までに、日本の各主要港に在住する中国人のうち、半数以上が横浜に集中していたことがわかる。一方、多くの華僑・華人の居住に伴い、当然教育へ対する要求も高まり、やがて華僑・華人社会内部から学校を設立の意見が出てきた。それは孫文革命派が横浜にきたことによって、一気に実現に向かった。

1895 年 11 月、中国広州での挙兵の失敗後、孫文は弟子陳少白、鄭士良らとともに日本へ亡命し、横浜に革命派の秘密組織「興中会」支部を設立した。その後、孫文はハワイへ、

陳少白は横浜に滞在することになった。

横浜の華僑学校の創設については二つの説がある。一つは、陳少白著『興中会革命史』によるものである。1897年、陳少白が横浜に滞在していたとき、「当時興中会の会員である横浜の華僑から中国語、中華文化の教授を依頼された。しかし、自分は横浜に長く住むものではないため、教学には不適切だと伝えた。その代わりに、学校を作れば、横浜の華僑子弟は皆教育を受けられるし、また、我々（革命派）の主張も宣伝できるのではないかと華僑に提言した」⁷⁵。陳の提言は華僑たちに受け入れられ、その後、中華会館にて学校設立の準備会議が開かれ、以下での次項が決められた⁷⁶。①華僑学校は中華会館の中に設置すること、②学校の経費について、一部は中華会館の事業収入から出すこと、そのほかは華僑の寄付を募ること、などである。

一方、もう一つの説は馮自由（横浜華僑商人馮鏡如の息子）著『革命逸史』、『華僑革命開国史』によるものである。「丁酉年（1897年）秋間、華僑商人鄭汝磐、馮鏡如等が横浜の中華會館にて大きな集会を開いた時、華僑子弟を教育するための学校作りを提議し、興中会に祖国から有識者を教員として招くように依頼した」⁷⁷と記されている。

このように、華僑学校の創設を提議した者について、革命派側と華僑・華人側の両者の記載は少し異なっていたことがわかる。当時の状況から考慮すると、華僑・華人の自らの教育要請が主導で、それが革命派の協力を得て、学校の設立までに進んだと考えるのが妥当であろう。

1897年初冬、日本にきた孫文により「中西学校」の校名をもらい、学校が正式に開校した。校名の「中」とは中華思想、「西」とは西洋文化を指し、「中」と「西」の両方を学ぶ学校という意味である。この「中西学校」は、日本の近代華僑学校の歴史を開いたと同時に、海外に在住する華僑・華人が設立した世界の最初の近代華僑学校ともなった。

そして、学校の校長について、横浜の華僑・華人は陳少白に校長の推薦を依頼したが、当時の革命派には教育経験者がいなかったため、陳は講学経験豊かな立憲派に助けを借りることに決めた。ちなみに、当時の革命派と立憲派は同じく清政府の反対派であり、主張

については違いがあったものの、分岐はそんなに大きくなかったといえる。そこで、「陳少白は立憲派上海時務報の主筆梁啓超を推薦した。学校理事は陳の紹介状を持って上海に行ったが、梁啓超は兼職できないため、康有為が代わりに弟子徐勤らを推薦した」⁷⁸のである。1897年冬、徐勤、陳黙庵、湯覺頓、陳蔭農等一行が教員として「中西学校」に就任し、うち徐勤が校長に就いた。しかし、立憲派である徐勤たちは着任早々に学校を「大同学校」に改名してしまった。一説では、康有為が学校名を変えたとも言われている。

この学校改名事件後、「(革命派と立憲派)両者の対立は激化した」⁷⁹という指摘もあるが、当時の様子について、学校の設立に参加した陳少白は次のように語っている。「教員三人が横浜に着いた間もなく、学校名を大同学校に改めた。これに対し、孫先生（筆者注：孫文）は学校のことを全て彼らに委ねたため、気にしなかった。その後、両派は熱心に往来をし、時勢についての討論を行うなど、本当に彼我の分別もつかないほどであった」⁸⁰。また、馮自由も「徐勤らが日本に来た初期ころにおいては孫文、陳少白らの革命派と時局の議論をするなど交流していた」⁸¹と述べていた。つまり、学校の改名は両派の対立までには至らなかったと考えられる。

しかし1898年後、革命の高揚につれ、革命派と立憲派の主張の対立が次第に表面化し、ついに、徐勤らは「大同学校」の客間で「孫文来、不招待」という張り紙を貼るまでに至った。この両派の紛争により、学校の理事会も混乱となり、学校の経営までに影響がでた。このような状況下、当時の親中派であり、革命派と立憲派の両方とも親しく、そして学校の設立にも支持していた犬養毅が横浜に行き、学校理事会に現状維持を要請した。さらに、両派の提携協力を得るために、犬養毅は自ら学校の名誉校長の就任を願った⁸²。この騒動の結果、革命派の勢力が弱くなり、大同学校が次第に立憲派の拠点となったのである。

そして、1899年3月18日「大同学校」の正式な開校式が行われた。当日は立憲派の梁啓超をはじめ、中華會館の理事孔雲生、譚玉階、大同学校の理事廣餘初、林北泉ら横浜華僑の有力者数百人が学校に集まった。また、日本社会からは大隈重信、犬養毅、高田早苗、鳩山和夫、柏原文太郎、東亜同文会幹事中西正樹、そして浅田徳則神奈川県知事、美沢進

横浜商業学校校長、大谷嘉兵衛横浜商業会議所会頭等が来場し、さらに大隈重信、犬養毅は講演も行い、盛大な開校式が開催された。この「大同学校」の開校式について、1899年3月19日付けの「横浜貿易新聞」、「東京日日新聞」にも大きく報じられ、日本社会からも注目を浴びていた⁸³。

図 1-2 1899年3月19日『横浜貿易新聞』記事

1899年（明治32年）3月19日付け 『横浜貿易新聞』

●大同学校開校式 居留地大同学校にては豫記の如く昨日正午より開校式を挙行せり來賓は東京より大隈伯を始め犬養毅、尾崎行雄、高田早苗、天野為之、鳩山和夫の諸氏、常市にては淺田知事、李家沓記官、杉山參事官、水上税關長、美濃商學學校長、三崎横濱市立小學校長、碓山市長外十數名として大隈伯等の演説ありたる後、中華會館に於て登壇の發應ありたりと

◎留學支那人の上京 一昨日若港せし本邦留學生清國人一行の同日直ちに上京せし旨昨紙に記載せしが都合より同夜當地に一泊し昨日午前九時十分發の汽車にて上京せり

図 1-3 1899 年 3 月 19 日『東京日日新聞』記事

1899 年（明治 32 年）3 月 19 日付け 『東京日日新聞』（毎日新聞）

○大同學校開校式 横浜在留清國人の設立に係る大同學校にては豫記の如く昨日正午より同校内に於て開校式を舉行し内外諸名士を招待せしが肝下より其招待に應じて出席せしは大隈伯、犬養毅、尾崎行雄、高田早苗、天野爲之、鳩山和夫等の諸氏にして一行は午前十時三十分新橋發の汽車にて横浜に着、同校關係の清國人は馬車にて之を迎へたりと渡田神奈川縣知事李家同書記官杉山同參事官水上税關長三澤商業學校校長三島橋頭市立小學校長碓山加賀町警察署長外十數名も夫れゝ招待に依りて出席せるが大隈伯等の演説ありたる後中華會館に於て晝餐の盛應あり中々の盛會なりしと

○日本美術協會の富會 上野の同會は本日午後一時より富會と聞く當日は美術に關する講話數件ありと云ふ

○清國留學生の入京 清國留學生二十一名は豫記の如く一昨日夕刻横浜入港の神戸丸にて同地に着し水上分署の小蒸汽船にて上陸、同地山崎屋に一泊の上昨日入京せりと

(2) 神戸における華僑學校の設立

横浜の「大同學校」が設立されて間もなく、神戸の華僑・華人も學校の設立に向かった。

1871 年の「日清修好条約」締結後、日中の相互貿易が認められ、港町の神戸も開港口の一つとして開放された。これにより、貿易を目的とする中国人が多数入り、1892 年の神戸にはすでに 1,000 名近くの華僑が在住していた（表 1-4 参照）。そして、19 世紀末にかけて、華僑會館や公所等の華僑・華人の自治組織も続々と設立され、神戸は横浜に続く日本二番目の華僑・華人の集中地となった。当初から貿易商が主流であり、文化的レベルが高いことが神戸華僑・華人社会の特徴であった。そのため、教育へ対する要望も高く、1898 年の秋からすでに華僑學校の設立の声が興っていた⁸⁴。それが立憲派梁啓超の呼びかけによって実現することとなった。

1899 年 5 月、梁啓超は横浜の「大同學校」の開校式を終えて、神戸にて華僑商人麦少

彭等と学校の設立について相談を行った。梁は当初横浜の「大同学校」の分校を神戸に設立考えであったが、横浜の運営だけで精一杯で余力が無いことから、神戸華僑・華人の自力による学校の設立を願った⁸⁵。5月28日、梁は神戸中華会館に教育の重要性についての演説を行い、神戸の華僑・華人に対し学校作りを呼びかけた。その内容は「国の興廃というものは、その国家の観念の有無にある。日本国民は中国の十分の一にも満たないというのに中国に勝った。これは日本国民が国のために忠誠をつくし、生命を犠牲に出来るからである。だが私たち国の大多数の人間は、個人の利益を重視し、営利を重んじ、国家を顧みない。この原因は即ち、私たち国の教育の違いにある。そのため華僑は教育を重視しなければならない。横浜では、華僑教育のための学校を設立した、『大同学校』がそれである。神戸華僑も華僑学校を設立する必要がある」⁸⁶というものであった。

梁啓超の呼びかけに対し神戸の華僑・華人が積極的に応じ、華僑学校の設立に人力と財力を合わせた。その結果、1899年9月、中山手通3丁目24番地に神戸における最初の華僑学校「華僑同文学校」が創立された。翌1900年3月1日、「大同学校」と同じ、「華僑同文学校」も犬養毅を名誉校長に迎え、新校舎の落成式に兼ねた開校式が行われた⁸⁷。

なぜ日本人である犬養毅が横浜、神戸の華僑学校の名誉校長に就任したかについて、当時の状況から分析すると以下三つの理由があったと考えられる。まず一つ目は前述のように、犬養毅が華僑学校の名誉校長に就いたのは革命派と立憲派の紛争を調和し、両派の提携協力を得るためであった。二つ目に、在日華僑・華人が犬養毅を学校の名誉校長の依頼をした理由は清政府の制限から避けるためであったと考えられる。1898年、康・梁立憲派の変法運動が失敗した後、清政府は再び保守的な政策に戻り、国内外の「新学」（近代学校）の設立を一切禁止すると公布した。これをうけ、日本の華僑・華人は清政府の圧力を回避するために、華僑学校の名誉校長を日本の政界に強い影響力を持つ犬養毅に依頼したと考えられる。そして三つ目に、平岡さつきは、「1899年は、不平等条約が撤廃され、外国人が居留地を離れて日本人と雑居できるようになった年でもあり、彼らが各地で興す可能性のある学校経営に対処するための措置として『私立学校令』が公布された。これ以後、学

校は、もっぱら日本人を教育する学校ともっぱら外国人を教育する学校とに分離され、後者を『外国人学校』という範疇で扱うようになっていく。華僑学校が犬養毅を名誉校長としているのは、…（中略）日本政府のこうした政策に対する配慮でもあったのである」⁸⁸と述べており、日本の政策に対する方策であった考えられる。

(3) その他の華僑学校

横浜と神戸以外に、20世紀にかけて、東京にも華僑学校が設立された。前述した横浜の「大同学校」と神戸の「華僑同文学校」の2校はともに初等教育のみであった。そのため、横浜の商人鄭席儒、曾卓軒をはじめ12名の華僑・華人の有識者により東京に上級学校を設立すると発議した⁸⁹。そして、1899年9月、梁啓超は鄭席儒、曾卓軒等からの3,000元の寄付金の援助をうけ、東京牛込区東五軒町に日本の中学校レベルに相当する「東京高等大同学校」を設立した⁹⁰。梁啓超は自ら校長に就任し、日本人柏原文太郎が幹事となった。

このように、19世紀から20世紀にかけて、日本の各華僑・華人の集中地域に、近代華僑学校が次々と設立されたのである。

3. 誕生期における華僑学校の教育内容

以下では1897年から日本各地に誕生した華僑学校においてはどのような教育を行っていたかについて考察をしていく。

前述したように、横浜の「中西学校」の設立には孫文革命派の協力が大きかった。当初、革命派が積極的に学校の設立に支援した理由は、華僑・華人の子どもに教育の場を提供する目的だけでなく、革命宣伝の拠点として学校を活用することも狙いの一つであった。そのため、建校当時は孫文の三民主義思想も学校の理念に含まれていた。それは孫文がつけた「中西学校」という校名からもうかがうことができる。「中」中国の伝統文化と「西」西洋の先進的なものを両方学ぶことによって、中国の将来を担う人材を育成するという孫文の願いが込められていた。

一方、その後学校の統制権をめぐって革命派と立憲派の軋轢が表面化し、さらに 1898 年以降に、立憲派が学校の実権を握るようになるにつれ、学校の教育理念も微妙に変化してきた。立憲派の徐勤は校長に就任した後、学校名を「大同学校」に改め、その後の招聘した教員も皆立憲派の者であった。そのために、当時のテキストには（立憲派代表）梁啓超、康有為の詩集なども多く用いられていた⁹¹。大同学校は「中学、西文（英語）、東文（日本語）三者併進」⁹²の教育スタイルをとり、「横浜の華僑子弟と中国の有志遊学者」⁹³を対象に、中国を救う人材の育成を目的としていた。この「救国」という点においては孫文革命派の主張と似ているが、実際実施された教育は大きく違っていた。

徐勤は大同学校の理念を「立志、読書、合群、尊教、保国」の五点を上げ、特に、「尊教」について、徐勤は「海外にいる中国人は故郷を離れ、孔子の本を見ない、孔子の名を聞かない、…（中略）なかには、孔子を軽視し、祖国を捨てる者さえいる。これはわが国を弱くしている原因である。…（中略）だから、我々は孔子像を立て、尊聖の歌を歌い、聖人像へ拝謁の礼を行い、先聖の学問と精神を教える」⁹⁴と述べていた。この理念に基づき、「大同学校」では授業内容に孔子学を取り入れるほか、毎週日曜日を孔子の祭祀日と決め、生徒が学校にて孔子像へ拝礼をし、「尊教」、「保国」などの詩を歌ってから帰宅すると規定していた⁹⁵。このように、大同学校は立憲派の意思により孔子学を教育の重要な基幹としていたのである。

そして、学校の全体の状況をみると、1898 年には、7 名の教員が在籍していた。「知新報」によると、「中文教員は徐勤、陳蔭農等を任用し、西文（英語）教員は周鏡湖を任用し、日文（日本語）教員は井上太郎を任用した。そして、日本の名流近江文麿、大隈重信、副島種臣等も学校の教育に関心を持ち、十数種類の教科書を送ってきた」⁹⁶のである。そして、学校の教育用語は主に広東語を使用していた。

学生について、1898 年に在籍生徒は約 160 人、うち男子 110 名、女子 30 名となっている⁹⁷。ここに注目したいのは「大同学校」においては男女同校であったこと。中国の本土において男女同校が実現したのは 1913 年以降のことであったため、その意味では「大同

学校」は当時の先例を作ったとも考えられよう。

教育内容について、学校は二つのコースを設けていた。一つは中文、西文、東文と算数を学ぶコースで、もう一つは中文を基本に、プラス天文、地理の知識を学ぶコースであった。月曜日から木曜日において、午前中が中文、習字、絵描きなどの授業を中心に、午後からは日文、西文、算数、体操などを学習するとなっていた。そして、金曜日は中国の旧来の経・史などを集中的に講義する時間で、土曜日は復習の時間となっていた。授業は午前 8 時から 12 時まで、午後は 1 時から 4 時半までの間に行われる。学校の修学年限は 7 年と設定していた⁹⁸。また、上記の子どものためのコース以外に、「大同学校」は午後に成人クラスと夜間に職業を持つ人々のためのクラスを開設していた⁹⁹。

一方、1899 年に神戸で設立された「華僑同文学校」の場合、中国広東籍の華僑が中心に運営していたため、授業言語は広東語となっていた。学校の修学年数は 4 年と設定され、開校当時は 8 名の教師（うち 1 名は日本人）、と男女合わせて 121 名の生徒が在籍していた¹⁰⁰。そして、教育内容等に関して、「華僑同文学校」は横浜の「大同学校」と同じく立憲派が主催していたため、「大同学校」に類似した教育が行われていたと考えられる。

他方、1899 年に梁啓超が校長に就任した「東京高等大同学校」においては、政治、法律、商業、師範の四科が設けられ、当時中国の湖南時務学堂から十数名の留学生と横浜大同学校から 7 名の学生が入学していた。そして、学校設立に際し革命派の陳少白との交流が密接であったことから、一般的な教育内容のほかに、教材には英国やフランスの名家による自由平等天賦人權諸学説が多く取り入れられ、かなりレベルが高いものであった。また、生徒は横浜の大同学校との交流も盛んに行われ、議論が朝に達するものも珍しくなかった¹⁰¹。一方、「学生は民族主義に心酔、設置者の立憲派と対立」になり、これにより、「梁は校長を辞任し日本を去り、同校は二年後、日本語専修学校へ、校名も東亜商業学校、清華学校と変更した。東京高等大同学校は設立二年そこそこで実質的に閉校した」¹⁰²となったのである。

以上のように、19 世紀末から日本社会で誕生した華僑学校は全て「新学」（近代学校）

として設立されていた。そのため、学校の科目設置においては日本の近代学校からの影響をうけ、算数や理科、体操など新しい知識の学習が取り込まれていた。しかしそれと同時に、華僑学校は立憲派、そして清政府からの強い影響をうけ、伝統の孔子儒教思想は相変わらず教育の中心に置かれ、従来の孔子学や経、史などの旧式的なものの教授が依然として多くの時間を占めていたことが考察によって明らかとなった。つまり、華僑学校は「新学」としても、あくまで当時の清政府の「忠君、尊孔、儒学尊重」の教育思想に基づいて教育を行われていたと考えられる。このように、進歩的な面と保守的な面が共存していたことは、この誕生期の華僑学校の大きな特徴といえる。

このように、19世紀末に、華僑・華人の教育要請、革命派と立憲派の協力、そして清政府の政策の変更、さらには日本社会の近代化の影響の諸要素を背景に、横浜に続き、神戸、東京に近代華僑学校の設立が実現となった。そのうち、1897年横浜に創設された「中西学校」(1898年大同学校へ改名)は世界最初の近代華僑学校となった。そして、20世紀初頭、この横浜の大同学校をモデルに、インドネシア、フィリピン、シンガポールなどの東南アジアにおける華僑・華人集中地域においても近代華僑学校が設立され、日本の華僑学校は東南アジアにおける華僑学校の設立にも大きな影響を与えたのである。

一方、中国国内における新式学校の設立は1905年以降であったため、19世紀末に日本で誕生した華僑学校は、本国より先に近代学校への実現をしたこととなった。言い換えれば、日本の華僑学校はその後の中国における新式学校の設立に見本を提供し、その設立を促進したとも考えられるだろう。そのため、「日本で設立された華僑学校は、近代教育への新しい試みを、本国において果たせなかった一つの理想を実現したもの」¹⁰³という高い評価もなされている。

以上のことから、19世紀末日本社会で誕生した近代華僑学校は日本の華僑社会に大きな貢献をただけでなく、世界の華僑教育史にも多大な影響をもたらし、さらには、祖国中国における教育の近代化に対しても大いなる役割を果たしたと考えられる。

結

本章では、日本における華僑・華人社会の形成を踏まえ、近代華僑・華人教育の中心である華僑学校が誕生するまでの教育の状況について考察を行った。

第一節では歴史上における中国からの移民を顧みて、日本における初期華僑社会の形成、および当時華僑・華人教育について考察を行った。中国人の日本への移住は文献記録に多く残されている。一方、貿易や文化の交流などの一時的な滞在を除いて、日本における初期華僑・華人社会は 17 世紀の初めころに、中国からの商人や戦乱避難者、及び僧侶などにより長崎にて形成されたと考えられる。その当時の華僑・華人の教育状況については、親が所持する知識や技能などを子どもに継承するいわゆる家庭教育のほかに、「唐四箇寺」が果たした文化の継承の役割、または華僑の文化人の講学活動による教育効果も無視することはできない。そして、これらの教育活動は長崎をはじめ、日本社会の文化形成にも大きな影響を与えた。しかし、その後の日中両国の鎖国政策により、初期華僑・華人社会は次第に日本社会に同化され、継続することはなかった。

第二節では 19 世紀における近代華僑・華人社会の形成と今日の華僑・華人教育の基盤でもある近代華僑学校教育の誕生について論じた。19 世紀なかばからの日中両国の「開国」が多くの人々の来日を可能にし、近代華僑・華人社会の形成に必要な条件を提供した。在留中国人は横浜、神戸などの開港口に集中して居住し、最初は幫などの地縁集団を中心に活動していたが、やがて華僑・華人全体の事務を司る自治組織「中華會館」が設立され、これによって、近代日本華僑・華人社会が本格的に形成された。

一方、近代華僑学校が設立されるまでの在日華僑・華人社会においては、本国から教師を招いた私塾による教育活動や、または中華會館による教育活動などが主な教育の様相であったと考えられる。その教育内容は中国の旧式教育が基本であったため、華僑・華人の高まる教育要求に対応できなくなり、華僑・華人社会の内部から次第に学校の設立の声が高くなってきた。それが革命派と立憲派の協力によって、まずは 1897 年に横浜、次に 1899

年に神戸、東京と近代華僑学校が誕生されたのである。これらの華僑学校においては、日本の近代学校の影響を受け、男女共学を実施し、教育内容も英語や算数、体操などの新式的な科目が取り入れていたと同時に、中国の旧式教育の内容も多く残されており、進歩的な側面と保守的な側面を共存しているのが特徴であった。他方、19世紀末の日本における近代華僑学校の誕生は、世界の近代華僑学校教育の幕を開き、華僑教育史において大きな意義を持っていたことも注目すべきである。

第二章 民族教育としての華僑・華人教育の展開—華僑学校教育を中心に

序

本章は、華僑学校を中核とする近代華僑・華人教育の誕生してから、今日に至るまでの展開の様相について考察を行う。

華僑・華人教育は華僑・華人社会の中に誕生し、その支援をうけて発展してきたことは言うまでもない。一方で、民族教育を中心に行ってきた華僑・華人教育は華僑・華人社会を支え、その持続的な発展を可能にした重要な存在であることも無視できない。つまり、両者は相互依存、ともに発展するいわゆる一心同体である。そのため、華僑・華人社会と同様に、華僑・華人教育もホスト社会としての日本の対外国人政策の変動、出身国としての中国の対華僑政策の転変、さらには両国間の国家関係の変化を敏感に反応し、それらの影響をうけて教育の様相も大きく変わっていた。これらの社会的・政治的な要素を無視して華僑・華人の教育を考察することは不可能であると考えられる。

以上のことから、本章では、華僑・華人社会を取り囲む社会的背景の変化の整理・分析を行ったうえ、華僑・華人教育に与える影響を探りながら、民族言語・伝統文化の継承を主な目的としてきた華僑・華人の教育活動は、どのように展開してきたのか、その教育内容はどのようなものなのか、そして、どのような役割を果たしてきたのか、について探求していく。なお、本章は、華僑・華人教育の中核である全日制の華僑学校に焦点を置きつつ、他の教育活動も視野に入れて考察を行っていく。具体的には戦前、戦時中と戦後の3つの時期に分け、それぞれに第一節、第二節、第三節により扱い、華僑・華人教育のこれまでの発展、沿革を考察とする。

まず第一節では、20世紀に入ってから1931年の日中両国が戦争状態に突入するまでに焦点を当て、華僑・華人社会の拡大に伴い発展してきた近代華僑・華人教育について考察

を行う。ここでは、1911 年を境に、清朝末期と民国期の二段階に分けて論を進める。そして、第二節では、1931 年から 1945 年の戦時期を中心に、居留国の日本と出身国の中国に挟まれた華僑・華人の苦境を踏まえ、両国の関係が各地の華僑・華人教育活動に与える影響を追及しつつ、戦時中の教育の様相を明らかにすることを目的とする。最後に、第三節では、戦後から 1990 年代までの華僑・華人教育を対象に、戦後における教育の高揚、分裂、及び衰退の様相を華僑・華人が置かれていた社会的、政治的な環境との関係を探りつつ、論じていく。

なお、1911 年以降に、孫文が政権を奪還するため、日本を拠点に軍事人材を育成する目的の軍事学校を設立した。例えば、1913 年に東京大森で開校された「浩然廬軍事学校」、1915 年に滋賀県八日市に設置された「八日市飛行学校」などがそれであった。一方、これらの学校においては、在日華僑・華人の子どもを教育の対象とするものではなく、また教育方針、内容等も本論文で取り上げる華僑・華人教育とは異なるものであることから、ここでは考察の対象外とすることをあらかじめ断っておく。

第一節 戦前の華僑・華人教育の発展

第一項 20 世紀初頭の華僑・華人教育の発展（1900—1911 年）

1. 清朝末期の対華僑教育の支援と長崎の華僑学校の設立

前章で述べたように、20 世紀初頭にかけて、清政府は国内における僑務機構の設置、国外の大使館、領事館の設立、諸外国と条約の締結、そして国籍法の制定、などの措置をとることにより、従来の「不聞不問」の姿勢から一転して華僑・華人の存在を重要視し、海外僑民の正当な権益を保障するに向かった。その背景には清末の揺れる政局の中、海外の僑民を管轄下に入れ、彼らの経済力等を利用して政権を強めようという清政府の意図が隠れていることは否定できない。その一方、この対華僑政策の転換は海外の華僑・華人社会

の発展を促し、海外僑民と中国の絆をより一層強めたことも事実であろう。そんな中、清政府は華僑・華人の教育に対しても支援の姿勢を見せていた。

清朝の開明官僚により海外の華僑・華人教育を注目しはじめたのは 19 世紀末である。例えば、1887 年、官僚張之洞は皇帝への上奏文に「海外の華埠（筆者注：中国人集中地域、チャイナタウン）において領事館を設置すると同時に、余ったお金で学校の設立」を提案したことが挙げられる¹。一方で、清朝が華僑・華人教育の重要性に気づき、海外の華僑・華人教育に対し積極的に支援するようになった 20 世紀に入ってからである。

20 世紀にかけて、清朝内部においては教育の近代化が加速した。1902 年に「欽定学堂章程」（別名壬寅学制）、1903 年に日本の学制をもととした「奏定学堂章程」（別名癸卯学制）の発布により、近代学校制度が確立された。そして、1905 年に清政府が科举制度を正式に廃止したことが封建的な教育体系の終止を告げた。

この教育の近代化を背景に、1906 年、清政府は江寧（現南京）に近代学校の「暨南学堂」を創設した。当初は帰国する華僑・華人の子どもの進学のための中国語補習学校としてスタートしたが、生徒の要望に応じ、1908 年に高等小学校と中学校が付設され、中国国内の初の華僑・華人の子どもの受け入れる専門的教育機関となった。1909 年の在校生が 167 名にのぼったが、清朝の終焉とともに教育活動も中断となった²。

上記のほか、清政府の呼びかけを受け、清末にかけて、広東や福建などの華僑・華人を多数送り出した僑郷において、華僑・華人の資金援助や寄付による学校の設立が相次いだ³。これらの学校にも華僑・華人の子どもの多くが入学していた。

他方、国内のみならず、清政府は海外の華僑・華人教育に対しても力を注いだ。1905 年、清政府は「学部」（教育部相当）に海外の華僑・華人教育を司る専門職を設けた。その主な仕事内容は、海外の華僑・華人教育の巡視、勸学、および援助等を行うことであった。例えば、1905 年、清朝は劉士驥を「視学専使」として派遣し、イギリスとオランダ領南洋各地の華僑学校を視察し、現地の関係者と教育に関する事項および双方の連携について討論を行った。そして、南洋各地の華僑・華人教育を統轄するために、1906 年、清朝は「南

洋各島視學員」を派遣し、現地の華僑・華人社会の教育状況に関する調査を行った⁴。同年、アメリカ地域の華僑・華人教育を推進するため、清朝は梁慶桂を「学務専使」として派遣し、彼の呼びかけのもと、サンフランシスコを始め、ニューヨーク、シカゴ、バンクーバーなど 11 の地域に華僑学校の設立が実現となった⁵。このように、清政府の積極的な働きは海外の華僑・華人教育の発展を大きく促進したといえる。

以上のことから、清末期には主に、清政府が国内で設立した帰国生向けの学校、華僑・華人の寄付金により各僑郷で設置された学校、と海外の華僑・華人居留地で建てられた学校、の 3 種類の華僑・華人教育機関ができていたと考えられる。なお、「この 3 つのタイプの学校は、今日でもなお華僑教育の基本的な部分を構成している」⁶。

上記の清政府の動きを背景に、20 世紀初頭、日本の長崎にも清政府主催の近代華僑学校が誕生された。

「安政条約」に決められた開港口の一つとして、横浜や神戸に比べ少し遅れたが、20 世紀に向けて、長崎の華僑・華人社会が次第に発展してきた。1884 年に自治団体である中華商務總會が設立され、1893 年に華僑・華人社会のシンボルとして孔子廟が建てられた。そして、1899 年には在住華僑の人口をはじめて 1000 人の大台を越え、1,144 人となった⁷。この華僑・華人社会の発展に伴い、1905 年に長崎初の華僑学校が誕生した。19 世紀末に横浜や神戸の華僑学校の設立は革命派、立憲派といった清の反対勢力が大きく関わっていたのとは異なり、長崎の学校の設立は清政府が主導であったのが特徴である。

華僑・華人社会の高まる子どもの教育への要求をうけ、1904 年に清政府駐長崎領事卞緯昌が長崎県知事に華僑学校の建設について照会をし、日本の学制に準拠するという条件のもと県から許可をうけた。その後、駐在領事の主導のもと、長崎に滞在する広東、福建、三江出身の華僑・華人の全面的な協力を得て、1905 年、大浦町にある孔子廟内で「私立華僑時中両等小学堂」が発足された。「両等」とは初等科と高等科が併設されていたことを指している。

「華僑時中両等小学堂」は華僑・華人の出身により、初等科と高等科のそれぞれに広東、

三江、福建、の三組に分けて学級編成をし、各地の方言を使って授業を行っていた。1911年までの在籍教員、生徒数の推移は表 2-1 の通りである。

表 2-1 華僑時中両等小学堂の在籍教職員・生徒数の推移（1905－1911 年）

年	職員	教員	入学者		計	在籍学生		合計
			男子学生	女子学生		男子学生	女子学生	
1905	21	3	47	13	60	47	13	60
1906	21	3	14	3	17	53	9	62
1907	21	6	12	1	13	50	7	57
1908	21	4	14	3	17	46	6	52
1909	21	4	19	2	21	60	7	67
1910	21	4	19	3	22	50	6	56
1911	21	4	20	7	27	53	10	63

出所：増田史郎亮「長崎華僑時中小学校沿革小史」石川信愛編著『華僑学校教育の国際的比較研究』（上）、宮崎大学教育学部社会経済研究室、1988 年、136 頁より作成。

教育の内容について、学校は清政府が 1903 年に公布した「奏定学堂章程」の「忠君・尊孔・尚公・尚武・尚実」の趣旨に基づいて教育を行っていた。その週間あたりの授業科目と時間数は次のようである。初等科第一学年は修身 2、読経講経 12、中国文学 4、算数 6、歴史 1、地理 1、格致（理科）1、体操 3、そのほかに、図画、手工等の選択科目が設けられていた。そして、高等科第一学年は修身 2、読経講経 12、中国文学 8、算数 3、中国歴史 2、地理 2、格致（理科）2、図画 2、体操 3、そのほかに、農業、商業、手工等の選択科目が設置されていた⁸。上記の読経講経科目とは孝経、論語、詩経の解説を行う授業であり、修身科目とは朱子学や四書などについて学習する授業であった。教科書は主に中国で出版されるものを使用していた。

「華僑時中両等小学堂」は当時の日本の華僑学校のうち、唯一清政府主催の学校であった。したがって、その教育理念や授業内容なども清朝から大きな影響を受けていた。それは学校の初期教員である曾宗敏、陳鵬飛、孫世忠の三人はともに中国の科挙の出身者であったことや、上記のように学校は孔子を尊崇し、授業に読経講経などの中国の旧式教育の内容が多く含まれていたことなどからも伺える。しかし同時に、学校は日本の近代教育よりも少なからず影響を受けていたところに無視できない。それは以下 2 つの側面から見ることができる。

まず、学校の授業科目には算数、地理、格致（理科）、体操などが組まれており、特に、

「高等一年の体操のなかに兵式体操が含まれていたのは日本の影響下のものである事は明白であった」こと⁹から、学校は清朝の管理下でありながら、日本の近代学校教育からも多大な影響を受けていたといえよう。そして、もう一つは生徒の構成である。数的には多くなかったが、表 2-1 から学校は創立当初から女子学生が在籍していたことがわかる。一方で、中国の本土における男女同校を開始したのは民国以降のことから考えると、清政府の管轄下にある「華僑時中両等小学堂」は祖国よりも先に男女同校を実現したとなる。

以上のことから、「華僑時中両等小学堂」の教育の実施においては、日本の近代学校や 19 世紀末に横浜や神戸に誕生した近代華僑学校の影響が大きかったと考えられる。そして、これらを通しては、清末期の内外な圧力を受け、慎重的ではあるが、先進的な教育体制を取り入れようとする清政府の姿勢も伺えよう。

上記の長崎以外に、20 世紀に入ってから華僑・華人社会の発展に伴い、他にも教育施設が多く誕生した。

2. ほかの地域における華僑教育施設の設立と発展

1900 年以降、在留中国人の増加につれ（表 2-2 参照）、華僑・華人社会が一層の発展を遂げた。

表 2-2 在日中国人人口推移（1900—1911 年）

年次	中国人数(A)	在日外国人総数(B)	A/B(%)
1900	6,890	12,536	55.0
1901	7,330	13,424	54.6
1902	8,027	14,257	56.3
1903	7,423	13,709	54.1
1904	9,411	15,497	60.1
1905	10,388	16,558	62.7
1906	12,425	18,970	65.5
1907	12,273	18,908	64.9
1908	10,847	17,893	60.6
1909	9,858	17,335	56.9
1910	8,420	14,897	56.5
1911	8,145	14,970	54.4

出所：総務庁統計局監修『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、昭和 60 年、51 頁により作成、算出。

この時期の特徴としては、清国からの留学生が多数加えたことがあげられる。清末期に

において、これまでの失敗を反省し遅れを取り戻すために、政府は教育、政治、軍事等分野の先進な知識・技術を学ぶ目的に多くの留学生を送り出した。そのうち、留学先としてまずあげられたのは、先に近代化を実現し、また地理的に近い日本であった。1896年に最初の13名の清国留学生の来日を端に、その数は年々増え、1901年は266人、1902年は727人、1903年は1,242人、1904年は2,557人、1905年には8,000人に達した¹⁰。この19世紀末から20世紀初頭にかけての中国人留学生の大量来日は後に「第一次日本留学ブーム」とも呼ばれている。

留学生は近代的な知識の学習を目的に来日し、学業が終えると帰国するのが一般的であるが、彼らの来日は従来の商人や職人を中心とする華僑・華人社会に大きな影響を及ぼした。その一つとして、華僑・華人社会における教育・文化への関心を一層促進したことがあげられる。例えば、この時期に多くの中国語新聞や雑誌が出版されたのがその現れである。1898年に日本最初の中国語新聞『清議報』が刊行されてから、1911年の清朝終わるまで、華僑・華人や留学生を中心に出版された中国語の新聞・雑誌の数は62種を数えた¹¹。そして、この教育、文化への関心の高まりは学校の設立までにも及んだ。特に、横浜においては、新しい教育施設が相次ぎ設立された。

当時横浜にある「大同学校」は立憲派により主導権を握られていた。そのため、学校は孔子学を教育の基幹とし、生徒に孔子像への三跪九叩（筆者注：中国の旧式拝跪礼法）を強要していた。そして、従わない人には厳しい処罰を科した。例えば、当時、「キリスト教徒の学生である趙子彬が孔子像への拝跪を拒否したため、陳蔭農（学校教員）から退学を迫られた」¹²ことがあった。この「大同学校」の教育方針はキリストを信仰する華僑・華人に反感を招いた。

他方、「大同学校」は広東省出身の華僑が中心に運営をしていたため、授業も全て広東語で行われていた。そのため、他地方の出身者、特に当時の横浜に多く在留する三江（江蘇、浙江、上海地方）出身の子どもは、言語の通じないことから授業の理解は難しく、ある意味では学校から排除されていたのである。そのため、三江派の華僑・華人からも学校の設立

の要望が強かった。

このようなことを背景に、三江派とキリスト教徒の華僑・華人の協力により、1903年に中区山下町に「中華学校」（「中華学堂」とも称する）を設立した。馮自由は「この学校は革命派が組織したものではないが、創立に関わった人や教員の多くは直接なり間接なり革命派と関係していた」¹³と述べていたことから、学校の設立には革命派からの協力があつたと考えられよう。「中華学校」は寧波（浙江省所属）語を授業言語とし、尋常科（4年）と高等科（3年）の教育を行っていた。当時約200名の生徒の多くは理髪店や裁縫店の子弟である¹⁴。一方で、経営上の問題から、学校はわずか2年で閉校となった。

そのほか、立憲派に実権を握られ、「大同学校」から身を引いた革命派は、新たな学校の設立に努めた。1907年に革命派所属横浜華僑同盟会により山下町142番地で「研究室」が開かれた。最初は単に同盟会会員の革命活動の場所であったが、翌1908年に小学教育を行い始め、名称も「華僑学堂」に改めた。同盟会の会員であり横浜の華僑繆菊辰が学校の総理に就任した。当初は無料で生徒を受け入れていたため、学校への希望者が日に日に増加した。これをうけ、学校は1913年に山下町245番地の広い校舎への移動と同時に、「華僑学校」の校名を正式に定めた。そして、在籍生徒の多くは印刷業や塗装業などの低層家庭の出身者であることから、学校は学費を生徒の家庭の負担能力により決め、経費の不足分は総理や華僑団体の寄付から補充していた¹⁵。

「華僑学校」の教育の特徴としては、男子女子が同じクラスで授業を受けることが挙げられる。当時横浜の「大同学校」、神戸の「同文華僑学校」は男女学生が別々のクラスで学習するのに対し、「華僑学校」は男女平等の原則に基づき、一つの教室で講義を受けるのが基本であった。このことは、当時の華僑学校の先例を開いたと評価されている¹⁶。また、革命派が主導で運営しているため、教育内容には孫文の「三民主義」をはじめ、新文化、新知識の学習と革命思想等が多く含まれていたことも特徴としてあげられる。

上記の新しい学校の設立とともに、この時期は既存の華僑学校も大きな発展を見せている。例えば、「大同学校」は在籍生徒数を順調に伸び、1907年の校舎の拡大に伴い、その

数は450名までにのぼった（表2-3参照）。そして、1899年に神戸で設立された「同文華僑学校」も、1906年に幼稚園、中学予科と女子師範夜学保母伝習所が増設され、学生を増やしてきた（表2-4参照）。

表 2-3 横浜大同学校の在籍教職員・生徒数の推移（1898-1911年）

年	教職員		計	在籍学生		計
	中国人	日本人		男子学生	女子学生	
1898	7	0	7	110	30	140
1899	6	1	7	70	40	110
1900	8	3	11	110	26	136
1901	6	2	8	272	22	294
1902	8	1	9	101	32	133
1904	6	1	7	131	48	178
1905	6	1	7	134	45	179
1906	10	2	12	131	59	190
1907	12	4	16	381	69	450
1908	15	0	15	191	71	262
1909	15	3	18	191	71	262
1910	12	0	12	160	80	240
1911	16	0	16	127	110	237

出所：横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005年、52頁より作成。

表 2-4 神戸華僑同文学校の在籍生徒数の推移（1900-1911年）

年	中・小学生		幼稚園児		計
	男子学生	女子学生	男子園児	女子園児	
1900	106	15	-	-	121
1901	97	14	-	-	111
1902	91	12	-	-	103
1903	87	11	-	-	98
1904	91	13	-	-	104
1905	81	15	-	-	96
1906	134	39	24	27	224
1907	175	60	30	27	292
1908	152	70	24	23	269
1909	107	51	18	13	189
1910	99	43	16	13	171
1911	152	52	27	17	248

出所：陳徳仁編『神戸中華同文学校八十周年記念刊』学校法人神戸中華同文学校、1984年、115頁より作成。

第二項 民国期の華僑・華人教育の発展（1911—日中戦争開始まで）

1. 民国政府の対華僑・華人の支援政策と在日華僑・華人社会の発展

民国政府が実施した華僑・華人重視の政策と在日華僑・華人社会の発展を背景に、1911年以降に華僑・華人教育がさらなる発展を遂げた。

1911年、辛亥革命の勝利により中華民国が誕生した。本来海外の華僑・華人と親密な関係を持っていた革命派は、政権を握った後も対華僑・華人の政策を政務の重要なポイントとした。1912年に北京政府が福建省に帰国華僑に関わる諸事務を管理する「暨南局」を設置し、1918年に僑工の招聘や審査、ないし權益の保障を管轄する「僑工事務局」（国務院所属）を発足した。その後、1922年に「僑務院」（後に「僑務局」に改名）が設置された。1931年にその廃止とともに、国内外の華僑事務の全般を統轄する「僑務委員会」が新たに設けられた。これは現在の台湾の僑務委員会の原型となった。

僑務機関の設置のほかに、1929年に『中華民国国籍法』の公布された翌年、南京国民政府が『華僑登記規則』を制定し、華僑の登録を実施した。その目的は華僑の実態の把握と管理を図ることであった。以降、民国期において、在外の華僑は中華民国の公民としてその正当な權益が主に上記二つの法律によって保障されることとなった。

この民国政府の華僑・華人に対する重視の姿勢はこの時期の対華僑・華人教育の政策にもあらわれていた。1914年、北京政府は「僑民子弟帰国就学規程」を發布した。その内容は華僑・華人の子どもにおける帰国就学の年齢、学校の申請方法のほか、帰国生への優遇措置や中国語の補習方法などの具体的な事項も明記されていた¹⁷。この規程は中国における華僑・華人の帰国就学に関する最初の法令となった。そして、1928年に南京国民政府により国内外の華僑・華人の教育を監督・指導する機構「華僑教育委員会」が設立され、その後「華僑子弟帰国就学の方法」（1931年）、「貧困優秀の華僑学生における帰国進学の選抜規程」（1934年）など、華僑・華人の帰国就学に関する規定が多く出された。

上記の法令にあわせ、政府は国内における華僑・華人の帰国生を受け入れる教育施設の整備にも力を注いだ。1918年、民国の成立により活動を中断していた「暨南学堂」は「国立暨南学校」の名で再開された。学校は主に初等教育の終えた華僑・華人の帰国生を対象に中等教育を行い、普通科のほかに、師範科と商業科も併設されていた。この「国立暨南

学校」は民国期における最初の華僑・華人を専門に受け入れる学校となった。1927 年以降、学校は「国立暨南大学」として高等教育を中心に行うこととなった¹⁸。この「国立暨南大学」は民国期の第 2 号の国立大学であったこと¹⁹からも政府の華僑・華人教育に対する強い関心が伺えるだろう。そのほかに、1921 年にシンガポールの華僑陳嘉庚の寄付金のもと、アモイにも華僑・華人の帰国生を招集する高等教育機関「厦門大学」が創設された。これらの高等教育機関の設立により、従来問題となっていた帰国生の大学への進学問題が基本的に解決されたといえる。

帰国する華僑・華人のみならず、民国政府は海外在住の華僑・華人の教育活動にも積極的に支援を行っていた。1931 年の僑務委員会の発足とともに公布された「僑務委員会組織法」により、所属第 2 処の主な職責は 1. 華僑・華人教育の指導監督および調査、2. 華僑・華人の帰国進学の指導、3. 華僑・華人教育経費の補導、4. 文化の宣伝、と記されている²⁰。これをもとに、政府は 1932 年に華僑・華人教育は基本的に「国語」（北京語）による行うの方針を打ち出し、以降に僑務委員会、外交部、教育部三者の連携のもと、「僑民中小学規程」、「僑民学校立案」、「修正僑民教育行政規定」等の法令の制定・公布により、海外の華僑・華人教育制度の確立を図った。

1930 年代の半ば以降に、政府は華僑・華人教育の推進を対華僑政策の重点に位置づけ、積極的に推し進めた。1935 年の国民党第 5 次大会に打ち出された僑務方針には、「普及華僑教育」が重要な内容として掲げられていた²¹。その実施において、政府は専門な官員の派遣により各国の華僑・華人教育の状況の調査、及び指導・協力を積極的に行い、海外で活躍する華僑学校および優秀な教職員に対し賞与をしするなどを行っていた。また、海外の華僑・華人教育のレベルを高めるために、政府の出資により 1934 年と 1936 年の 2 回にわたり、「国立暨南大学」にて一年間の華僑学校の教員のため研修コースが設けられていた²²。さらに、1940 年に、教育部と僑務委員会の連携により華僑・華人教育の研究・連絡・諮問の専門機関として「華僑教育会」が成立され、その主な職務は国内外の華僑・華人教育の推進、協議、援助等とされていた²³。この民国期における政府の積極的な働きは

日本を含む、海外各地の華僑・華人教育の発展に大きく促進したと考えられる。

他方、1911 年以降の日本の華僑・華人社会の発展は華僑・華人教育を一層の発展へ導いた直接的な要因となった。

表 2-5 在日中国人人口推移（1912－1930 年）

年次	中国人数(A)	在日外国人総数(B)	A/B(%)
1912	-	16,127	-
1913	11,867	18,763	63.2
1914	-	18,619	-
1915	12,046	18,218	66.1
1916	11,869	18,310	64.8
1917	13,755	20,581	66.8
1918	12,139	19,500	62.3
1919	12,294	20,242	60.7
1920	14,258	22,595	63.1
1921	15,056	23,400	64.3
1922	16,936	24,932	67.9
1923	12,843	18,761	68.5
1924	16,902	24,122	70.1
1925	-	28,279	-
1926	22,272	31,140	71.5
1927	23,934	32,917	72.7
1928	25,963	34,917	74.4
1929	29,500	38,829	76.0
1930	30,836	40,290	76.5

出所：総務庁統計局監修『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、1985 年、51 頁により作成、算出。なお、1912 年、1914 年、1925 年次に関しては、原資料にデータが欠けていた。

表 2-5 のように、1911 年以降の在日中国人人口は基本的に増加傾向であった。満州事変直前の 1930 年にその数は史上最高の 3 万人にものぼり、在日外国人総数の 4 分の 3 以上を占めていた。この人口の増加に伴い、華僑・華人社会の内部の交流も活発に行われ、その象徴とも言えるのが多様な社会団体が設置されたことである。以下では華僑・華人が集居的に居住する地域の一つである神奈川県における 1930 年代までの華僑・華人社会の組織化状況を取り上げてみていく。

表 2-6 により、1930 年代までの神奈川県の子な華僑・華人団体は全部で 33 個に数え、その大多数は 1911 年以降に設立されたものである。類別からみると、19 世紀後半にできた団体の多くは地縁を中心としたものに対し、1910、20 年代に誕生した団体には出身地の枠を超えた華僑・華人社会全体にわたるものや、または業界別、目的別を明確にしたもの

のが多かったのが特徴としてとらえられる。このように、華僑・華人社会の発展に伴い、

華僑・華人の自治団体も充実化してきているといえよう。

表 2-6 1930 年代までの神奈川県主な華僑・華人団体

種類	団体名	創設	会員数			目的・活動等
		年	1926 年	1934 年	1936 年	
1 公 所、同 郷会	三江公所	1887	72	41	120	江蘇浙江福建出身者の商業発展、親睦
	親仁会	1892	80	20	約 30	広東省出身の貿易商中心、商業発展、親睦
	知己総会	1912	50	55	120	三江人中心の相互親睦、救済
	四邑公所	1920	91	60	60	広東省四邑出身者の相互親睦、救済
	要明同郷会	1920	188	90	80	広東省高要、高明二県出身者の親睦、救済
	南番順同郷会	1921	44	24	40	広東省南海、番禺、順徳三県出身者の親睦
	僑日中華北幫公所	1925	50	—	—	相互親睦、救済
	中山公所	1925	222	—	—	広東省中山県出身者の親睦、救済
	中華民国旅日福建聯合会	1928	—	150	87	福建省出身者の親睦、救済
2 中 華 会 館、中 華 総 商会	横浜人和会所	1929	—	27	28	広東省恵陽出身者の親睦、救済
	中華会館	1867	1,150	全員	38	華僑全体を代表する団体
	中華商務総会	1912	80	—	—	商業発展、僑民救済
	駐日華僑聯合会横浜支部	1925	約 500	—	—	相互扶助、自治愛国
	横浜華僑団体総会	1925	—	—	—	各団体の統一と相互親睦
3 同 業 者 の 団 体	中華会館青年会	1930	—	20	28	青年の精神修養
	京浜華厨会	1917	98	204	約 200	料理職人の親睦、就職斡旋
	東義和館	1919	—	200	150	船員組合、相互救済
	僑日京浜復興展義会	1921	75	108	—	婦人洋服裁縫職人組合
	同義会	1922	55	—	—	簾椅子職工の相互親睦
	仁義和館	1925	—	300	300	船員組合、相互救済
	僑日京浜洋服職工聯合会	1925	160	70	—	洋服職工の相互親睦、救済
	神戸華僑皖江聯合会京浜支部	1930	—	50	50	安徽省出身のコックの組合
	横浜中華雜貨卸商組合	1933	—	—	8	相互親睦、救済
	山下町中華料理組合	1935	—	—	22	相互親睦、救済
	京浜華僑洋服商組合横浜支部	不明	—	195	—	洋服商の親睦、救済
4 そ の ほ か の 団 体	京浜華僑洋服商組合会	1936	—	—	192	僑日京浜復興展義会、僑日京浜洋服職工聯合会、京浜華僑洋服商組合会の合併
	中国国民党横浜支部	1909	122	82	—	—
	中華公立学校校友会	不明	—	—	約 200	—
	親仁教育補助会	1906	—	8	約 40	—
	和親会	1910	143	60	60	—
	香邑梓友会	1920	50	—	—	—
	横浜中華永久借地権者聯合会	1932	不明	14	14	—
	横浜華僑新生活運動促進会	1935	—	—	約 30	—

出所：高橋強「戦前の日本華僑社会の変容—華僑団体の動向を通して」長崎華僑研究会編『長崎華僑と日中文化交流』第 5 号、1989 年、89-90 頁、羅晃潮『日本華僑史』広東高等教育出版社、254-256 頁より作成。

2. 各地における華僑・華人教育の興起

多様な自治団体による活発な活動が行われていたことは、華僑・華人社会の一層なる

成熟化としてとらえることができよう。この華僑・華人社会の発展とともに、教育に対す

る期待も高まり、従来の初等教育を中心とする教育体制では華僑・華人の要求に満たすことができなくなった。より高度的で、充実した教育活動への要望を原動力に、この時期の華僑・華人教育は大きな進展を果たした。以下では各地における華僑・華人教育の興起の状況についてみていく。

横浜において、これまで教育活動を続けてきた「大同学校」、「中華学校」、「華僑学校」の三校はともに小学校教育を中心に行っていたため、1916年に、キリスト団体聖公会の協力を得て、華僑・華人はアメリカ人セント・ジョージ・タッカーが1907年に東京で設立した「志成学校」を横浜に移し、華僑・華人のための中学教育を行うことにした。これについて、『横浜市史稿 教育編』は「聖公会及び支那人共辦に成る志成学校、本校は大成五年九月東京築地立教大学内から當市に移したところで、校舎山下町五十三番地に置き、高等学校・専門学校に入るの準備門として中学の学科を教授した」²⁴と記載されている。「志成学校」は英語、算数、中国語、および日本語を主な授業科目として教授し、1921年時には約40名の生徒が在籍していた²⁵。その多くは前記「大同」、「中華」、「華僑」三校の卒業生であった。

その後、1921年に「中華聖公会華僑夜間英語学校」が創立された。校名通りに、これは英語教育を中心に行う夜間学校であり、主に仕事を持つ華僑・華人を対象とする。担当教員は洋行の職員や学校の英語教員が多く、当初は約50名の生徒が在籍していた²⁶。

上記の新しい学校の設立とともに、この時期に既存の華僑学校も安定な発展を保っていた。1923年に各学校の在籍する生徒数をみると、「大同学校」は380名、「中華学校」は170名、「華僑学校」は245名、「志成学校」は51名となっている²⁷。当時、横浜に在住する華僑の総人口は約4,000名であったことから、学齢児童が華僑学校に就学し、教育を受けるのが普通であったと考えられる。

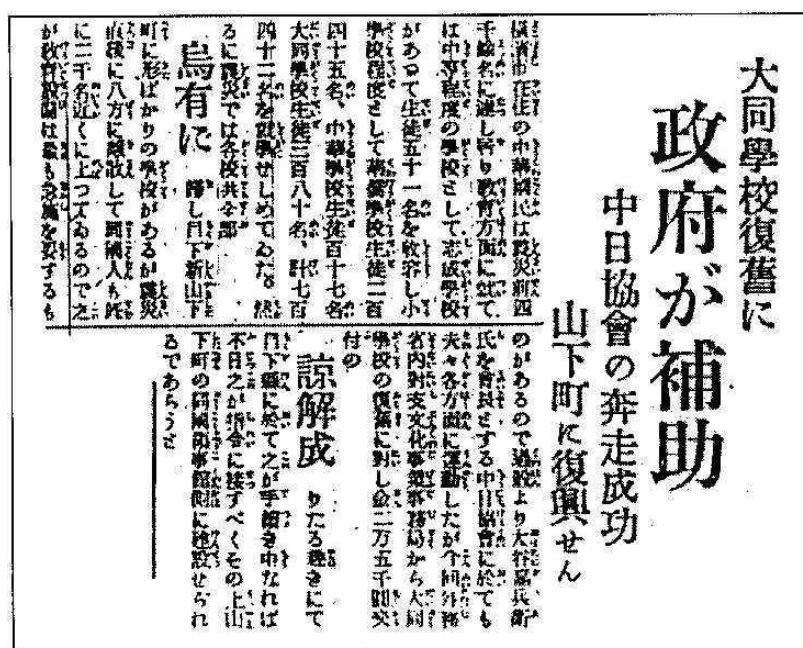
このように、1911年以降、横浜においては学校の数が増加しただけではなく、中等教育機関を含む、多様な教育施設が設立され、華僑・華人教育は順調な発展を見せていた。しかし、1923年9月に関東地方で発生した大震災により、横浜の在住華僑・華人の3分の1

が命を失い、同時に、5校の華僑学校も一瞬にして廃墟となった。

地震は華僑・華人社会に大きなダメージを与えたが、震災後、元「志成学校」の校長呉肇揚を中心に華僑・華人はすぐに学校の再建を向けて動き出した。1924年1月に中区山下町に震災後最初の華僑・華人教育施設である「広東小学校」が設立された。その後、9月に「横浜中華公立小学堂」と改称され、在籍生徒も150名までに達した。しかし、資金等の制限により学校の教育設備は極めて不十分であり、授業言語も広東語のみであったため、当時の華僑・華人社会の教育の要望に満たすことは難しかった。これをうけ、日本人 大谷嘉兵衛が会長を勤める中日協会による斡旋と努力の結果、1925年に日本の外務省より華僑学校再建の補助金として25,000円が交付された。それをもとに、翌1926年、山下町141番地に、震災前の各学校の合併したものとして「横浜中華公立学校」が建てられた²⁸。

このことは当時の横浜の新聞にも報じられていた。(図2-1参照)

図 2-1 1925年4月1日『横浜貿易新報』記事



「横浜中華公立学校」は華僑・華人の子どもに愛国民族教育を行うこと教育方針とし、当初は小学校教育を中心に行っていたが、その後幼稚園と中学部も増設されることとなっ

た。授業は主に広東語を使用していたが、上海語を使用するクラスも設置されていた。この「横浜中華公立学校」は戦前の横浜の華僑・華人社会における教育の主な担い手となった。

次に、神戸において、「華僑同文学校」は1923年に6.3制の導入に伴い、中学校を増設した。その後1931年には中華民国教育部により認可を受けた。その生徒推移は表2-7の通りである。

表 2-7 神戸華僑同文学校の在籍生徒数の推移（1911-1931年）

年	中・小学生		幼稚園児		計
	男子学生	女子学生	男子園児	女子園児	
1911	152	52	27	17	248
1912	177	65	22	18	282
1913	211	93	31	22	357
1914	129	69	37	17	248
1915	137	59	22	27	245
1916	140	63	25	19	257
1917	160	73	30	22	286
1918	217	114	35	24	390
1919	227	132	33	22	414
1920	243	136	44	24	447
1921	215	138	28	22	418
1922	192	121	34	30	377
1923	222	128	16	19	385
1924	234	176	30	25	465
1925	225	173	28	19	445
1926	223	157	34	18	432
1927	221	134	23	18	396
1928	212	120	25	24	381
1929	247	168	28	24	467
1930	221	119	33	21	394
1931	226	155	23	16	420

出所：陳徳仁編『神戸中華同文学校八十周年記念刊』学校法人神戸中華同文学校、1984年、115頁より作成。

1911年の神戸の在留華僑人口は1,428人であったに対し、1914年にはその倍の2,822人にまで増加した。これに伴い子どもの数も増え、上記の「華僑同文学校」一校だけでは対応しきれなくなった。そこで、1914年に新たに小学校教育を中心とする「華強学校」が設立された。学校の「章程」により、その設置目的は「神戸の華僑子弟及び中国国内の有志遊学者の勉学のため」であり、「児童の心身発達を重視して、国民道德の基礎を養い、生活必要な知識と技術を教える」ことを教育方針としていた。学校の「教育に関わる事項は

すべて民国中央教育部の規定に従い」、主に修身、国文、国語、算数、図画、唱歌、体操、裁縫（女子のみ）、高等科は修身、国文、国語、憲法、英文、日文、算数、歴史、地理、図画、音楽、理科、体操、裁縫（女子のみ）などの科目が設けられていた。授業は広東語を使用し、当初は約 180 人の学生が在籍していた。

「華強学校」の特色の一つとしては、「章程」15 条「都養生」に「本校は人材養成の方針のもと、真面目に勉学に励む貧乏な華僑家庭の子弟に対して、学費を全免とする」ことをあげることができる²⁹。また、小学校教育以外に、中学校の進学を目指す卒業生のための補習コース、ならび仕事を持つ人のための夜間コース（中国語と英語）が設置されていたことも学校の特徴である。

上記の「華強学校」と「華僑同文学校」はともに広東語を主な授業言語としていたため、1919 年に、三江派の華僑・華人の協力により、北京語を使用する「中華学校」が開設された。この三校が当時の神戸の主な華僑「華強学校」教育施設として、相互の連携を図り、協力して教育を担っていたと考えられる³⁰。

その後、「華強学校」が経営難に落ちたことをうけ、1928 年に「華強」（生徒約 180 名）と「中華」（生徒約 200 名）の二校が合併し、「阪神中華公学」の校名で教育活動を続けた。それに伴い、学校の授業言語が北京語に統一され、1935 年に中華民国教育部の認可を受けた。

一方で、当時において、華僑学校は単なる教育の場としてだけでなく、その他の役割も負っていた。1920 年の秋、中国の華北地方に大規模な自然災害の発生をうけ、「華僑同文学校」は中華會館にて救済募金を集めるための演芸会を主催し、入場料の約 3000 円と集めた古着等の生活用品はすべて中国の華北救災公所に寄付した。この行為に対し、中華民国政府により感謝の額が送られた³¹。このように、華僑学校は神戸の華僑・華人社会を代表して本国と緊密な関係を保っていた。それだけではなく、1923 年の関東震災の後、「華僑同文学校」は教職員や学生を中心とした「神阪華僑救済団」が組織され、関東に派遣して援助活動を行ったり、または救済物質を募るための音楽演芸会を開いたりするなど³²、

学校は華僑・華人社会の中核団体としても十分な役割を果たしていたといえよう。

そして、上記の華僑・華人社会の共同出資により設置された学校のほかに、神戸には個人が運営する私塾も多く設立されていた。例えば、1920年以降に、より中国語の造詣を深めたい人を対象に、個人経営の中国語書塾や学塾が多数誕生された。その代表的なものは「碧梧書舎」である。

「碧梧書舎」は1928年に華僑呉垣秋により設立され、主に中国語の古文や尺牘（手紙等の模範文集）、詩詞などを学習とする私塾であった。当初はわずか13名学生であったが、1933年の学生数は100名を超えていた。これにつれ、授業科目には数学、そろばん、英文、日文などが加えられ、塾が次第に近代学校に近い体質を持つようになった。その後、1936年に呉塾長が「広業公所」の書記長に就任したため、「碧梧書舎」の活動が停止となった³³。また、同時期にはほかにも「培英女学塾」や「崇実書舎」などの中国語私塾が教育活動を行っていた。

そのほか、1921年に、キリスト教団体の援助をうけ、下山手通にキリスト教の宣伝に兼ねた英語教育を専門とする夜間学校「尚志社」が開設された。入学生徒への年齢制限はなく、華僑・華人であれば、自由に入学することが認められていた。教員には英語を精通する洋行の職員や学校の先生のほか、アメリカ領事などの西洋人の名もあげており³⁴、無報酬で教えていた。その後、「尚志社」の付属として「平民夜学」が増設され、華僑・華人の勤労青年を対象に無償で中国語、英語および日本語の教育を提供していた。

横浜と神戸以外に、この時期においては、ほかの華僑・華人の集中地域においても教育施設が次々と設立された。

京都において、1928年に在留中国人の数が1,084人までにのぼった。人口の増加につれ、華僑・華人の「経済的にも相対的に安定し、僑団が出来、施餓鬼（著者注：昭和初期に黄檗山万福寺においてはじまった宗教行事）などの宗教行事を持つように」なった³⁵。これに伴い、1928年に「華僑光華小学校」が中京区に設立され、約50名の生徒が在籍をしていた。

同じ時期に、東京も在留する華僑・華人子どもの増加をうけ、学校建設の提案が出された。華僑・華人社会と駐日公使の協力により、小石川区の中華聖公会を借用して 1929 年に「東京華僑学校」が創立された。当初はクラス 1 つ、生徒約 20 名のきわめて簡素な学校であったが、翌年には成人を対象とする補習コースが設置され、生徒も 50 名までに増加した。1931 年に学校は中華民国教育部から認可を受けた³⁶。

そのほか、大阪では 1930 年に華僑・華人の自治団体である大阪中華北幫公所により「中華北幫公所附設振華小学校」が設立され、公所の理事長が校長に兼任していた。学校は中華民国教育部の規定に準じ、「児童の知識啓発とその徳性涵養に務め国語教育を重視する」を教育の主旨とし、主に三民主義、国語、算数、自然（科学）、理科、地理歴史、衛生、公民芸術（図画）、音楽、体育、習字、外国語（英語）などの科目を教授していた。そして、学校の所要経費は公所が負担していたため、学生の授業料が免除されていた³⁷。

このように、20 世紀に入ってから、華僑・華人の教育施設が各地に相次いで設立された。この時期の華僑・華人教育の特徴としては以下の 3 点にまとめることができる。

第一に、出身国の中国と親密な関係を持っていた。清末期に、政府はこれまでの政策を大きく転換し、海外の華僑・華人に対し支援・保護するように動き出した。その後の民国政府も華僑・華人重視の政策をとり、海外の華僑・華人の教育活動に多大な支援を行った。これを背景に、この時期の華僑・華人教育は中国により大きな影響を受けていた。1900 年代以降に日本に設立された各種の華僑・華人教育施設は、中国から教員を招聘し、中国国内の教科書を使用するのが一般的であり、特に民国期に入ってから中華民国教育部の規定に従って教育活動を行うところがほとんどであった。例えば、1922 年に中華民国の 6.3.3 学制の確定をうけ、翌 1923 年に、神戸の「華僑同文学校」が即導入したことや、多くの華僑学校が中華民国教育部の認可を受けていたことなどが挙げられる。一方で、教育上だけではなく、華僑・華人社会の中核としての華僑学校は、中国の災害への援助なども積極的に行い、在日華僑・華人社会と中国社会をつなぐ橋的な役割を果たしたと考えられる。

第二に、教育活動はより多様化、充実化していた。華僑・華人の高まる教育への要求を受け、1900以降の華僑・華人教育活動においては従来の小学校教育に加え、中学校レベルの教育施設が多く設けられていた。そして、中国語教育のほかに、英語教育を専門とするところまでが出現し、さらに、昼間の教育を中心とする学校のほかに、この時期においては働く人々のための夜間学校や、より高いレベルの中国語学習を目指す人々のための私塾なども活躍していたことが確認された。このように、華僑・華人教育が一層の充実を見せていた。

第三に、華僑・華人社会からはもちろん、日本社会からも多大な支援・協力を受けていた。例えば、1923年の関東震災で破壊された横浜の華僑学校の再建の際、地元の華僑・華人の支援だけでなく、中日協会の日本人からも大きな協力をもらい、さらに日本の外務省からの補助金を受けて、学校の再建が実現された。また、横浜、神戸の華僑学校の設立過程においては、キリスト教団体からの協力も無視することができない。このように、この時期に華僑・華人教育が大きな発展を遂げた背後には、華僑・華人の努力、中国政府の支持とともに、日本の民間、および政府からの支援も看過できないである。その点からみると、当時の日本政府は外国人教育に対し、より積極的な考えを所持していたとの理解できよう。

このように、華僑・華人社会の発展に伴い、華僑・華人教育も一層の発展を遂げ、1900年から1930年までは華僑・華人教育の発展期ともとらえよう。しかし、この繁栄が長く続くことはなかった。

第二節 戦時中の華僑・華人教育の苦境

第一項 日中の緊張情勢と華僑・華人の境地

1931年9月、関東軍が仕掛けた柳条湖事件を発端に、日本は中国東北の侵略を踏み込

んだ。日中戦争については柳条湖事件が始まりの説と、1937年7月の盧溝橋事件が始まりとみる説の2つに分かれるが、両国の関係、および政局が両国国民、特に在日華僑・華人に及ぼした影響を考慮すると、ここでは、1931年により両国が戦争状態に陥る観点に基づいて論を進める。

満州事変（中国では九・一八事変と称する）後、日中両国の関係が急速に悪化した。これは在日華僑・華人の生存する社会環境の急変とも意味している。1931年以降の日本の在日中国人への対応について、安井三吉は「鞭と飴」の両側面を持っていたと指摘している³⁸。日本政府一方では、抗日的な動きに対し徹底的な弾圧を加え、そうした動きを事前に閉じ込めるために、在日華僑・華人に日常的監視を実施していた、もう一方では、日本の戦争体制に華僑・華人の協力をさせるために、柳条湖事件後、内務省警保長名で在日中国人の保護を指示したり、また1937年12月に北京で樹立された傀儡中華民国臨時政府と外交関係を築き、それを支持する人は「敵対国国民」から「友好国民」とみなすなどの華僑・華人を味方とする工作を行った。

一方、緊張した情勢をうけ、中国政府も駐日公使を通じて、日本側に対し華僑の保護を要請し、帰国希望者の帰還への援助に動き出した。例えば、1931年12月、民国政府は「汽船新銘號を神戸、横浜に回航せしめ貧困者の帰国の為の無賃乗船の便宜を図れり」、合計1,184人を乗せて帰国に至った³⁹。また、大量の帰国者が発生したことを受け、政府は彼らの帰国後の職と生活の確保などの支援も行った。

それでは、居住国と出身国という究極な選択に迫られた華僑・華人はどのような様子であつたのだろうか。1931年の「支那人雑役労働取締に関する件」、1938年の「支那人入国取締に関する件」をはじめとする日本政府が出したこれらの法令により、戦時中に中国籍を持つ華僑は「敵対国国民」として政治的・社会的だけではなく、経済的にも苦しい立場に置かされていた。

表 2-8 1930 年と 1931 年神戸に在留する中国人の変化

職業	1930 年 12 月	1931 年 12 月	増減
商社員	728	553	▲175
銀行員	108	77	▲31
輸出入商	98	59	▲39
綿花輸入商	2	0	▲2
教師	80	28	▲52
家庭教師	0	1	1
業種商	5	5	0
新聞通信員	1	0	▲1
官吏	5	0	▲5
旅宿及び下宿	1	1	0
料理業	15	8	▲7
料理業従業員	192	146	▲46
飲食店	7	10	3
食料品店	2	2	0
船員	2	3	1
運送業	3	0	▲3
雑貨商	22	30	8
学生	12	0	▲12
菓子製造業	13	8	▲5
米穀商	4	0	▲4
海産物商	5	0	▲5
両替商	7	8	1
青物幹物商	2	0	▲2
沖商	6	3	▲3
獣肉商	7	5	▲2
牛肉商店員	2	0	▲2
呉服商	10	0	▲10
呉服行商人	43	0	▲43
行商人	0	20	20
ラシャ商人	3	1	▲2
金物時計行商人	3	0	▲3
小間物行商人	2	0	▲2
仲買人	1	0	▲1
会社支配人	0	1	1
タリーマン	40	19	▲21
イカダヤ	2	0	▲2
理髪業	39	23	▲16
理髪従業員	319	68	▲251
被傭人	761	107	▲654
活版業	11	9	▲2
印刷工	72	60	▲12
大工職	3	3	0
ペンキ職	141	108	▲33
厨夫	33	0	▲33
仕立業	34	22	▲12
仕立職人	320	209	▲111
靴職人	14	10	▲4
職工	14	31	17
画家	1	0	▲1
給仕	6	0	▲6
雑役夫	1	0	▲1
無職	34	23	▲11
有職者家族で無職	3396	1695	▲1701
無職者家族で無職	94	43	▲51
合計	6780	3399	▲3381

出所：神戸税関『神戸に留華商及其の取引事情』1932 年、pp.7-8、中華会館編『落地生根—神戸華僑與神阪中華会館百年史』研文出版、2000 年、P.183 に基づき作成。▲は前年度に比べ減少した数を表す。

華僑・華人による抗日的な行動を防ぐ目的に、当時の警察は彼らの商業活動を日常的に

監視していた。これにより、正常な商売活動が妨害され、最低限の生活すら保障できない華僑・華人家庭が続出した。居住国にすでに生活基盤を築いた華僑・華人にとって、日本から離れることは決して容易な選択ではなかった。しかし、日本社会から軽蔑され、差別され、仕事を失った華僑・華人は、帰国という道を選択せざるをえなかった。内務省警保局保安課の統計により、昭和6年（1931年）12月15日までに、つまり、柳条湖事件からわずか3ヶ月の間、「満州事変ヲ動機トシテ販国シタル職業別中国人」の数は合計7,737名となっていた。内訳学生994名、行商人1,758名、労働者2,475名、その他2,550名であった⁴⁰。ここに、神戸の例をみると、1930年に比べて、1931年の在留中国人人口は表2-8の通りに約半分までに激減となっていた。

そして、在日中国人全体を見ると、その数は1930年の30,836人から、一気に1931年の19,135人までに減少した（表2-9参照）。

表 2-9 在日中国人人口推移（1930—1938年）

年次	中国 (A1)	満州 (A2)	在日外国人総数 (B)	(A1+A2) / B
1930	30,836	0	40,290	76.5
1931	19,135	0	28,317	65.2
1932	17,819	66	26,885	66.5
1933	19,932	128	29,268	68.5
1934	22,741	260	32,641	70.5
1935	26,203	1,792	38,475	72.8
1936	27,090	2,581	40,865	72.6
1937	15,526	2,420	30,838	58.2
1938	14,807	2,236	28,857	59.1

出所：「総務庁統計局監修『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、1985年、51頁より作成。

その後、1932年の上海事変の発生と満州国の設立は、日本に残る華僑・華人、と国中国籍を持つ華僑の境遇をさらに悪化させた。横浜の場合、在住の華僑が日本当局の許可なしに居住地の中華街から離れることが禁止とされ、その移動の自由が極めて制限されていた。そして、1934年の政府の取り締まりにより、中華街に店を構える華僑の多くはその営業許可が取り消され、「失業流民」とみなされて強制送還までにされた⁴¹。また、日本全体をみると、1936年に、内務省警保局は「留学生の動向を見るに其の反日、左傾的運動は年々深刻となり、彼等の発行に係る機関紙、冊子等にして反日或は共産主義関係記事掲載に依り発禁処分」に附せられたるもの簇出し、削除処分に附せられたるもの亦尠からず、其他本

国に於ける反日排日運動の進展と呼応して彼等の日常の行動に於ても反日的色彩漸次濃厚となり相当注意を要するものあり」⁴²の注意令を出し、来日する中国人留学生の資格を厳重に審査する上、彼らの日常行動や発行する出版物、郵送された郵便物などまでに対し監視を行っていた。

1937年7月の盧溝橋事変の勃発により日中が全面戦争となった。これにつれ、在留の華僑も更なる厳しい立場に置かれていた。敵対国国民である華僑の監視・管理を図るために、1939年12月、東京の内務省において警視庁、神奈川県、兵庫などの在日華僑に対する「指導取締責任者」による「指導官庁協議会」が開催され、「在留華僑の大同団結を図り、東亜新秩序建設に積極的に協力せしむるため全国的統一団体を結成しむ」⁴³の方針が出された。これに基づき、1940年には「全日本華僑総会」が成立された。この「全日本華僑総会」の結成について、安井は「内務省など日本側のお膳たてにより進められたものである。経費は華僑団体によることを原則としつつも興亜院が財政的援助を行うこととされた」⁴⁴と述べている。そして、「全日本華僑総会」において、日本当局は「人事権を一手に握り、日常活動を監視する方法として、華僑に相互監視や密告を強制し、会の責任者たちに日本政府の指示を通達し、華僑の状況を常に報告させ」、「少しでも疑わしい言動があれば有無を言わず逮捕したり、強制送還した」⁴⁵であった。つまり、「全日本華僑総会」は華僑・華人の自治団体というより、日本側が華僑を監視するために作られた組織であった。

さらに、東京の場合、「多くの華僑が向島、亀戸などの城東地区や千葉方面へ強制的に疎外させられ、都心には特別許可を得た一部の華僑だけが居住を許された」、「華僑が用事で他府県へ行く時には、事前に居住内の派出所の検印を受け、帰ったら、さらにそれを居住地の派出所に届けることが厳格に義務づけられた。また、華僑が集会を持つときには必ず特高警察の許可と立会いが必要であった」⁴⁶など、華僑の生活までに厳しい制限が課せられていた。

このような厳しい状況下、引き揚げする華僑が相次ぎ、1931年以降に一度2万人台に

戻った中国人口も 1938 年には 14,807 人までに減少となった（表 2-9 参照）。その後、1938 年に、日本は傀儡政権との連携につれ、中華民国と事実上の外交関係を断絶した。これに伴い、中華民国駐日本大使館、領事館もすべて閉鎖となった（表 2-10 参照）。つまり、華僑にとって、日本で個人権益を保護する出身国の駐在機関さえ存在しないという悲惨な状況に至った。

表 2-10 1938 年中華民国駐日公館閉鎖時間表

公館名称	閉鎖年月日
駐日中華民国大使館	昭和十三年六月十一日（1938 年 6 月 11 日）
横浜総領事館	昭和十三年二月五日（1938 年 2 月 5 日）
横浜領事館函館辨事處	昭和十三年一月三十一日（1938 年 1 月 31 日）
神戸総領事館	昭和十三年二月七日（1938 年 2 月 7 日）
神戸領事館名古屋辨事處	昭和十三年一月二十五日（1938 年 1 月 25 日）
神戸領事館大阪分辨事處	昭和十三年二月七日（1938 年 2 月 7 日）
長崎領事館	昭和十三年二月五日（1938 年 2 月 5 日）
長崎領事館門司辨事處	昭和十三年一月二十四日（1938 年 1 月 24 日）

出所：内務省警保局編『外事警察概況第 4 巻 昭和 13 年』龍溪書舎、1980 年、17 頁より作成。

このように、居住国である日本と出身国である中国の間に発生した戦争が、華僑・華人を生活の苦境に追い込んだ。そして、この状況は華僑・華人の教育に影響を与えることは必至である。

第二項 戦時中における華僑・華人教育の窮地

緊張した情勢ともなあって引揚者が多出する中、各地の華僑学校の学生と教員も激減となり、後で述べるように、閉校に追い込まれる学校が相次いだ。かろうじて閉校を逃れたところも、敵対国国民の学校としてその教育活動のすべてが日本当局から厳重に監視されていた。その一番のあらわれは 1936 年に内務省が各華僑学校へ対し行なった教科書の取り締まりであった。当時の状況については、内務省警察保局に残された以下の文書により伺うことができる⁴⁷。

本年二月に入りて警視廳、大阪府、神奈川縣、兵庫縣等より管下所在華僑小學校等にて使用しつつある教科書中に多數の排日教材を発見したるに就ては、嚴重取締を要するものと認むる以て何分の指揮を

乞ふ旨稟伺あり。

之が根本敵態度決定の爲同月十七日當省に於て外務、文部兩省關係者との會合を行ひ左の通り打合をなせり。

第一、華僑小學校の排日教材使用取締に関する申合

一、文部當局に於ては、先づ支那人小學校の使用教科書の全部に互り再検討を加へ、排日的なるものについては、内務省圖書課に送付し發禁処處分を求むると共に、學校當局に対しては改善命令を發し、亦將來共此種學校の教育方針については監督を一層嚴重にする様關係府縣（東京、大阪、兵庫、神奈川、長崎）當局に通牒を發すること……。

二、内務當局に於ては排日的教材は出版法により、發賣頒布を禁止しその發禁書目は参考の爲め文部外務兩省當局に内示す。

尚ほ發禁の排日教材については、學務當局と連絡してこれを學校當局者及生徒より任意提出せしむる様、關係地方警察當局に通牒を發すること。

三、外務當局は内務、文部兩省當局より紋上の通知を受けこれによりて駐日中國大使館當局の注意を喚起すること。

右申合に基き内務省に於ては二月二十日關係廳府縣に左記通牒を發して、二月十八日附出版法第二十二號に依り内國に於ける發賣頒布禁止並に差押處分に附せられたる支那小學校用教科書十四種を指示シ之が取締を實實行せり。

記

本邦に於ける中華民國人小學校の排日的教育取締に関する件

本邦に於ける中華民國人小學校に於て幾多の排日的教材を挿入せる教科書使用の事實判明せるを以て、左記出版物に對し出版法第二十條に依り、其の發賣頒布禁止並に差押處分方本月十八日附内務省圖訓第十七號を以て發令相成候次第なる處、本件に関しては文部省より學務部當局に對し學校關係者より個人所有に係る現品全部を任意提出せしむる様諭旨方通牒可有之筈に付、學務部當局と連絡の上可然御配慮相成度（後略）

× × ×

排日教科書に掲載される不穏記事に注目すべき点を例示すれば次の如し。

○ 「小學國語讀本、初級、卷六、四十九頁」

民國二十一年一月、日本軍隊は上海の開北地方を占據した、我が十九路軍と第五軍は國家の領土を保護する見地から全力を挙げて抵抗し此處に於て吳淞、上海の血戦が開始された。一月二十日、日本の上海駐在総領事は我が上海政府に對し民衆の救國運動取締と、民衆の組織する救國團體の解散を要求した、これは固より日本人の詭計で、唯其の要求が納められねば、却つて彼等には都合がよいので、斯る場合要求拒否にかこつけて攻撃に着手するのが常である。

○ 「小學歴史課本、高級、卷四、三〇―三十一頁」

近來日本は中國の國民革命が成功し新興の氣象に漲つて居るのを見て、之を帝國主義の發展を阻害するものとして中國に對し猛烈なる侵略を實施した。

○ 「常識讀本、小學校初級用第八冊」

中國は日本の斯様な壓迫を受けつつあるので、國民は之に對し當然抵抗方法を考えふべきである、最も容易に出来且つ有効的なやり方は日本人が需要する處のものを中國人が供給しない事である、又日本人が供給するものは中國人が需要しない事即ち是である。

下略

このように、戦時中において、各華僑学校が使用する教科書は厳しく検査されていた。

さらに、日本当局の監視は教科書のみならず、華僑学校の日常教育活動にまで及んでいた。外事科の警察が華僑学校の授業に立ち入ったり、学生のバックなどを任意検査したりすることは珍しくなかった。当時の状況について、1935年から神戸「中華公学」の教員として勤めていた李萬之が次のように語っている。「教員はみんな授業での言論を十分に謹慎しなければならない。もし当局に犯すような言論があったら、学校の理事または教員が警察に呼びつけられ、詰問されることになる」⁴⁸。この当局による厳重な監視下、各地の華僑・華人教育は窮地までに追い込まれ、正常の活動を行うことが不可能となった。

まず、横浜において、1931年の満州事変後、多くの華僑・華人が混乱を避け、引き揚げたために、「横浜中華公立学校」の学生が400名から188名までに激減した⁴⁹。これによ

り、幼稚園部と中学部が停止となり、小学部のみの運営を継続していたが、校長をはじめ、教員の大半も避難に至ったため、学校の教育活動は事実上崩壊に近い状態であった。その後、情勢が少し落ち着くにつれ、学校の教育活動も正常に戻りつつであった。教育内容について、学校は中華民国教育部が発布した「小学課程標準」に準じて授業科目を設置していた。はじめは日本語も教授していたが、1935年の中華民国教育部の認可を受けたことに伴い、日本語科目が廃止となった。そのため、卒業生は日本の小学校にて一年間の日本語を学習してから中学校に進むのが普通だった⁵⁰。しかし、この平静はつかの間であった。

1937年の日中の全面戦争に伴い、華僑学校への統制の厳しさも度を増した。当時の生徒である呉応健の追憶によれば、「1937年以降、学校の教育活動を監視する目的に、当局から日本人教員が派遣された。そして、生徒には毎日の朝会后、皇居方面に向けて御礼拝をし、天皇に敬意を表すことが義務づけされていた」⁵¹のである。そして、1937年末、日本当局は「スパイ潜伏活動罪」の罪名で当時の校長呉伯康を逮捕し、華僑・華人の奔走によりようやく保釈が認められたのは3ヵ月後であった⁵²。これらのことから、1937年の盧溝橋事変前に480名に達していた在籍生徒が、事変後一気に80名までに減少した⁵³。

その後、時局が一段落なるにつれ、学生数も少しずつ回復を見せたが、1945年のアメリカ軍の空襲により、学校が全壊された。これにより、震災後から横浜の華僑・華人社会の教育を担ってきた「横浜中華公立学校」も一時幕を閉じることとなった。

次に神戸において、1931年の華僑・華人の引き揚げにより華僑学校の生徒が著しく減少し（表2-11参照）、ついに1932年に「華僑同文学校」と「阪神中華公学」の二校が一時停校するまでに追い込まれた。

表 2-11 神戸華僑同文学校の在籍生徒数の推移（1931-1938 年）

年	中・小学生		幼稚園児		計
	男子学生	女子学生	男子園児	女子園児	
1931	226	155	23	16	420
1932	-	-	-	-	-
1933	156	80	22	8	226
1934	163	127	20	19	329
1935	243	177	36	31	487
1936	269	186	38	25	518
1937	289	205	30	26	550
1938	75	47	-	-	122

出所：陳徳仁編『神戸中華同文学校八十周年記念刊』学校法人神戸中華同文学校、1984 年、115 頁より作成。

翌 1933 年に両校は教育活動を再開したが、当局により厳重な監視下に置かれることとなった。特に、戦事の進展につれ、華僑・華人社会の一層の統制を図るため、日本当局は「一地方一団体」、つまり、一地方に一つの華僑・華人の自治団体しか作らないという基本方針を打ち出した。この方針に基づいて、当局は各地の華僑・華人社会に組織統合の圧力をかけ続けた。そのプレッシャーをうけ、1939 年、当時神戸にある「廣業公所」、「三江公所」、「福建公所」の 3 つの華僑団体が解散となり、代わりに新しい組織として「中華総商会」が結成された。これにつれ、同年、「華僑同文学校」と「阪神中華公学」も合併して「神戸中華同文学校」となった。新しい「神戸中華同文学校」は授業言語を北京語に統一し、幼稚園から中学校までの教育を行っていた。そして、内務省警保局の資料により、1939 年の合併当時の在籍生徒は 411 名、教職員は 19 名であった⁵⁴。

上記二校の合併は当時の情勢下の外圧（日本政府）によるものの、一方で、合併により、違う出身地の華僑・華人の子どもが同じ学校で学ぶことにより、華僑・華人間の自由な交流を促進した点は積極的な意味を持っていたといえる。さらに、合併後、学校の授業言語が北京語に統一されたことも、従来の同じ出身地や方言所持者のみが集団化となり、いわゆる地縁を中心とする華僑・華人社会の伝統を打破し、戦時中における華僑・華人社会の団結ならび更なる発展に根底を築いたという大きな意味あいも含まれていた。「神戸中華同文学校」はその後神戸における中心的な華僑・華人の教育施設とし役目を果たしたが、1945 年の空襲により校舎が全焼され、わずか 6 年で閉校となった。

横浜と神戸のほか、各地にある華僑・華人の教育施設もこの時期の政治情勢に大きく翻弄されていた。1930年に約200名の生徒が在籍していた「長崎華僑時中学堂」は、満州事変後に学生数が105名までに減り、さらに1937年の日中全面戦争の勃発によりその数は60名になった。生徒数の減少に加え、学校は戦時中に日本の軍部から、「日本人副校長任命の強制、日本人教員の増員、日本の地理・歴史を新しく学科に追加、最後には、中国語以外の学科はすべて日本語で授業することまで強迫された」⁵⁵のである。当時、県の学務課から教員として学校に着任した日本人が敗戦までに在任していたことから当局からの圧力が想像できよう。それでも、華僑・華人に支えられ、「長崎華僑時中学堂」は日本の華僑学校のうち唯一戦後まで教育を続けていた学校となった。

一方、東京においては、1931年後に引き揚げ者が多数出たため、「東京華僑学校」の教育活動は中断となった。華僑・華人の努力により、翌1932年に神田区の中華留日基督青年会の空き室を借用して、授業が再開されたが、学生はわずか10数名であった。その後、中華民国駐日大使館の支援をうけ、1935年に豊島区に校舎が建てられ、学校の再建を果たした。しかし、ようやく軌道にのせた教育活動も1937年の戦争により再び中止となり、その後、1945年の空襲で校舎が全焼された。⁵⁶

そのほかに、大阪の「中華北幫公所附設振華小学校」、京都の「華僑光華小学校」も、戦時中の緊迫な状況下に教育活動を続けることはできなく、閉校に至った。

このように、1931年から日中両国の緊張な情勢により、華僑・華人が厳しい生活環境に置かれ、これにより華僑・華人教育も苦しい境地に迫られた。さらに1937年からの両国の全面戦争により、各華僑学校は敵対国国民の学校として、日本当局により厳重な監視を受け、閉校に追い込まれた学校も少なくなかった。教育を続けていた学校においても、引き揚げ者の多出により生徒数の激減や経営資金難に苦しまれ、その上、学校の人事から、授業内容、使用する教科書に至るまでのすべての教育活動が当局の厳しい監視、管理下に置かれ、正常な教育活動を行うことは不可能であった。その後、1945年の空襲で、ほとんどの学校が破壊された。こうして、19世紀末から華僑・華人の教育を担い、華僑・華人

社会の中心的な存在でもある華僑学校は、その歴史の中で一つの断絶期を経験することになった。

第三節 戦後の華僑・華人教育の興起と衰退

第一項 華僑・華人教育の復興と発展

1. 留日華僑総会の成立と華僑・華人教育への影響

終戦後、戦時中に引き揚げた人々が続々と日本に戻り、1946年の在日中国人人口は戦争前の3万人台に回復し、その後も増加傾向を見せている（表2-12参照）。これにより、華僑・華人社会も少しずつにぎやかさを回復してきた。

表 2-12 在日中国人人口推移（1946－1950年）

年次	中国人数(A)	在日外国人総数(B)	A/B(%)
1946	30,847	-	-
1947	32,889	639,368	5.1
1948	37,394	658,292	5.7
1949	38,582	645,583	6.0
1950	40,481	598,696	6.8

出所：総務庁計局監修『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、1985年、54頁より作成、算出。1946年の中国人口は陳正雄「統計から見た在日中国人」神戸大学社会学研究会『社会学雑誌』第7号、1990年、77頁による。1947年の中国人口は法務省入国管理局編『出入国管理の回顧と展望』1981年、172－173頁による。

一方で、終戦をむかえたとはいえ、戦争がもたらした被害は甚大なものがあつた。特に終戦直前の空襲により、東京、横浜、神戸等地域は多大な被害を浴び、これに華僑・華人社会も免れることがなかった。神戸の場合、1945年の空襲により、市街地の約8割が焼かれ、「華僑がもっとも多く暮らしていた海岸道、元町、北長狭道、トアロード両側一帯はただ一軒も残さず焼き払われ、ほとんどの華僑は罹災し、死亡者は180名にも達していた」⁵⁷。戦後、連合国国民として、在留華僑は占領軍から食料を支給されていたが、住居の喪失、失業、事業の不振などから、不安定な生活が依然として続き、戦後の復興は華僑・華人にとって決して簡単なものではなかった。にもかかわらず、教育に対する強い執念と戦

勝国による民族意識の高揚から、華僑・華人は直ちに学校の再建に力を注いだ。そして、1940年代の後半は日本の華僑・華人教育史上において最も繁栄した時期となった。

戦後の教育の再建を論じる際、華僑・華人社会の自治団体である華僑総会、および華僑総会に所属する各地の華僑連合会が果たした役割を看過することができない。

第一章で述べたように、在日華僑・華人社会の形成の重要な標識としては、華僑・華人が自ら組織した自治団体の出現が挙げられる。第二次世界大戦までに、華僑・華人社会の内部連絡、外部交渉の事務全般は、主に地縁を中心とする幫や同郷会、同業者の連合会・組合、または華僑・華人全体の自治団体である中華会館などを通して管轄されていた。しかし、戦時中、在留華僑・華人の人口が激減し、そのうえ当局から厳しい規制生活が強いられていたことから、中華会館をはじめとする華僑・華人の団体は機能を果たすところか、日本側から合併が要請されたことなど、組織自体の維持ができなくなったものも少なくなかった。そして、1940年に当局の指示により設立された華僑連合会は自主性が奪われ、華僑・華人の監視機関ともなっていた。このように、戦争中、華僑・華人の自治団体が積極的に役割を果たすことはできなかった。戦後、再建に向けて、華僑・華人が第一に力をいれたのが自治団体の組織であった。

1945年に、「戦後の混乱を対処し、在神華僑としての対外的な窓口を作る必要性が生じたため」⁵⁸、まず神戸に華僑・華人社会の中心的組織として華僑総会が設立された。その後、東京、横浜、大阪に続き、北は北海道、南は鹿児島まで、全国の42ヶ所に華僑総会ができた。そして、相互の連携を図るために、東京華僑総会は各地に代表を派遣して連絡を取っていた。これらの華僑総会は戦前の中華会館と類似した性格を持ち、各地の華僑・華人社会の内部連絡、対外交渉の諸事務を統轄し、戦争でばらばらとなった華僑・華人を団結して、戦後の復興に重要な役目を務めた。

一方で、各地の華僑総会は活発的活動していたが、「相互の連絡が不十分なこと、全日本的な華僑運動を指導する統一組織が必要であるとの要望が強まり、また実際の必要性にも迫られていた」⁵⁹。その結果、1946年4月に熱海で開催された留日華僑全体代表大会

により、日本初の全国的な華僑・華人組織「中華民国留日華僑總會」が発足した。これに伴い、各地の華僑總會は華僑連合会に名を改め、留日華僑總會の下部団体として位置づけられた。一方で、「従来の習慣もあり、その後も各地では華僑總會と称した。特に神戸は“本家”のプライドを持ち続け、後々まで公式文書でも神戸華僑總會と称した」⁶⁰である。

「留日華僑總會」の章程により、その設立の趣旨は「各地の華僑總會を連合し、日本の僑民の相互団結をはかり、その福利を促進し、ならび祖国との連携を強め、政府の僑務政策の施行に協力すること」⁶¹であった。總會は東京に本部を置き、「總會決議案は全国各地連合会に通達されて実施に付される」⁶²となった。そして、總會は総務組、内務組、文化組、社会組、会計組、連絡組から構成され、その主な職務は華僑・華人に関わる内外事務の全般の処理としているが、地方レベルの事務は各地の華僑連合会が処理権を持ち、全国レベルの問題は總會により管轄するとなっていた。例えば、總會が最初に直面した仕事は、「大陸からの強制連行者と台湾の軍属や徴用工の送還」⁶³であった。そして、各地の華僑連合会の場合、神戸華僑連合会は「1952年4月サンフランシスコ講和条約発効までの間、登録、戸籍、国籍に関する事項、占領軍当局との配物資の折衝、戦時中に政治犯としてあるいは統制経済違反者として逮捕されていた華僑の保釈、華僑の貧困者の救済、華僑の暮らしの中で起きたさまざまな紛争の調停、対占領軍及び日本官庁との交渉、納税などの事務を扱っていた」⁶⁴。

この「留日華僑總會」は在日華僑・華人自身の協力により設立した初の全国的な民主団体である。その成立は戦後の混乱期における華僑・華人社会の安定と統合に大きく貢献した。これについて、朱は「日本の華僑団体は小規模なものから大規模なものへ、地域的な団体から全国的な統一団体へと成長し、各地の紹介が華僑の商業貿易活動を保証し、重大な政治問題は華僑全体の代表会議で討論し解決するという非常に健全な華僑社会が形成された」⁶⁵と評価している。そして、總會の重要な任務の一つは華僑・華人教育の復興である。後で具体的に述べるが、總會および各地の華僑連合会の積極的な働きにより、1946年以降に横浜、神戸、大阪、東京、京都の各地に華僑学校が相次いで設立された。それだ

けではなく、総会は各地の華僑学校教育のまとめ役とも務めていた。

当時において、各地に設立された華僑学校は所在する華僑・華人社会の支援を得て、各自に教育を行うのが一般的であった。お互いの交流が少なかったため、教育の内容はもちろん、教育のレベルも多様であった。これを受け、留日華僑総会は華僑・華人教育の全体の教育水準を高める目的に、華僑学校の管理を統一化する構想を提出した。この考えは戦後海外の華僑・華人教育活動に対して、支援と管理の並行の方針実施していた中華民国政府からも賛同された。

これらを背景に、1947年、中華民国駐日代表团と留日華僑総会の主催により、「第一回留日華僑全国教育会議」が東京で開催された。参加者は東京、横浜、大阪、神戸、島根、長崎各地の華僑学校の関係者をはじめ、留日華僑総会の会長と幹部、そして、中華民国駐日代表团の幹部なども出席していた。会議は華僑学校が抱える教育の諸問題について議論を行ったうえ、通した華僑学校の教育や運営に関わる23個の決議案を「第一次留日華僑全国教育会議決議案」としてまとめられた。その内容は、華僑学校の理事会の権限から、教員の資格・待遇、教育内容、さらには休みの期間、学級の学生数など学校の運営および教育にかかわる詳細な事項までに及んでいた。そのうち、特に注目したいのは以下の5点である⁶⁶。

1.各地の華僑学校の授業言語を国語（北京語）と規定したこと、2.中華民国教育部の規定をもとに、日本の実状を考慮した課程基準（教育内容、授業時数等）を作成したこと、3.学校名を「中華学校」に統一したこと（頭に学校所在地を付く）、4.留日華僑学校連合会を設置したこと、5.会議で一番の問題として議論されていた教科書の問題については「教科書編選委員会」を設置し、中華民国教育部の配布する各種教科書の中から、日本の華僑学校用に適切な内容を選択し、編集することに決めたこと、である。

決議案で規定された多くの事項は、中華民国の教育部が公布した国内向けの教育基準をそのまま採用したものであり、その意味で、日本の華僑学校の独特性に対するは配慮が欠けていたとの指摘もできよう。しかし、この留日華僑全国教育会の開催及び決議案の提出

は、日本の華僑・華人教育にとって、大きいな意味を持っていることは否定できない。

決議案が華僑学校の設置要件、運営システム、教員の資格、教育内容、教科書、ないし教育評価の基準を明記したことにより、これまでに各自に教育を行ってきた華僑学校に統一な基準と規範をもたせ、各地の教育の格差を是正し、全体の教育質の向上に大きく促進した。特に、授業言語を北京語に統一したことは、戦後の在日華僑・華人社会の統合に大きな役割を果たしたといえる。さらに、「留日華僑学校連合会」が設置されたことにより、各地に分散する各学校間の交流が促され、さらに、この華僑学校の連携を通して、華僑・華人社会全体の連携も一層強くなったと考えられる。このように、戦後、華僑・華人教育の復興及び繁栄の背後には留日華僑総会が大きな力を発揮していたことを看過できない。

2. 各地における華僑・華人教育の復興

次では各地の華僑・華人教育の復興状況について具体的にみていく。

横浜において、1945年9月に華僑総会が設立され、3,600名の会員はほぼ当時の在住華僑・華人の総数であった⁶⁷。華僑総会は華僑・華人の日常生活をはじめ、医療、財政、教育、及び慈善事業などの事務全般を司り、戦後の再建にリーダー的な役割を果たしていた。その中、真っ先に取り組まれたのは教育施設の復興のための募金活動であった。集めた募金のもと、1946年10月に、中華民国教育部の認可を受けて、戦後初の華僑学校である「横浜中華小学校」が正式に開校された。

「横浜中華小学校」は校名通り、小学教育を中心とし、開校当時は約400名の生徒が在籍していた。そして、授業言語を標準語（北京語）に決めたため、教員の多くは北京語堪能の留学生が担任していた。その後、戦時中に日本の学校に就学した華僑・華人の子どもも多く転校してきて、1947年春の在校生は600名を超えることとなった⁶⁸。これを受け、中学部と幼稚園部が増設され、校名も「横浜中華学校」に改めた。さらに翌年、成人の夜間学習クラスも増設されことにより、横浜においては幼稚園から小学、中学、ないし成人までの華僑・華人教育の体制が整えられたといえる。

「横浜中華学校」は中国語と中国の伝統文化の基礎知識を教授し、華僑・華人の子どもに祖国を愛し、故郷を愛する心の養うこと⁶⁹を教育の趣旨とし、当時の教育課程は表 2-13 の通りであった。学校の 1949 年の学生数が 872 名となり、これに夜間部の成人生徒を加えると、約 1,000 名の学生が在籍していたことにもなる⁷⁰。

表 2-13 1948 年横浜中華学校教育課程

小学部教育課程															
公民	国語	常識	作文	習字	算数	珠算	地理	歴史	自然	英文	日文	図画	音楽	労作	体育
中学部教育課程															
中一	公民	国文	作文	数学	英文	日本文	化学	植物	歴史	地理	動物	図画	音楽	労作	体育
中二	公民	国文	作文	代数	幾何	英文	日本文	化学	物理	歴史	地理	衛生	音楽	音楽	労作
中三	公民	国文	作文	代数	幾何	英文	日本文	化学	物理	外国	日本	社会	音楽	音楽	労作

出所：横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005 年、227 頁より作成。

この「横浜中華学校」は戦後の横浜の華僑・華人社会の教育を担い、中華文化の継承に積極的な役割を果たしたと考えられる。一方で、1949 年に学校が日本政府に学校資格の申請を行ったところ、神奈川県により私立学校ではなく、「各種学校」としての認可をうけた。これはの後他の華僑学校の資格決定にも影響を及んでいた。この法律上の資格は今日までの華僑学校が抱える多くの問題の源となった。

一方で、1945 年の空襲により唯一の華僑・華人教育施設であった「中華同文学校」が破壊された神戸では、終戦直後、「華僑たちは不安定な生活を強いられ、子弟教育のことを考える余裕はなかった。しかし、食料など特配が実施されてから華僑の暮らしが少しずつ改善されるようになり、子供の教育も切実な問題となってきた」⁷¹。そこで、1946 年、元「中華同文学校」の校長李萬之と学校の理事が神戸市役所に校舎の借用と授業再開の申しを出し、交渉の結果、市から「神戸市立大開小学校」の校舎の一部を借りうけることが承諾された。同年、元教員と学生を中心に戦時中に破壊された「大開小学校」の校舎を修復

し、そこで「神戸中華同文学校」の授業を再開した。しかし、そこでの教育の設備等はきわめて不十分であった。「最初は教科書やノートはもちろん、紙さえなかった。先生たちは記憶に頼って生徒に授業をした」⁷²状況であった。にもかかわらず、再開当初に 536 名の在籍生徒が、翌 1947 年に 961 名までに増加となった⁷³。この「大開小学校」での授業は 1959 年までに続いた。

1958 年、「神戸中華同文学校」は兵庫県から学校法人の資格を取得した後、別の土地の寄付を条件に、神戸市から中華会館との隣接地を無償で借用する許可をもらった。そこで 1959 年 9 月に新しい校舎が完成され、これにより学校がようやく自分の校舎での授業を開始となった。校長は李萬之が続任となった。同年の生徒数は 1,104 名に達し、「神戸中華同文学校」史上最高の数となった。

そして、戦時中唯一授業を継続した長崎の「華僑時中学校」は、戦後の華僑・華人社会の復興により、一層の発展を見せていた。1946 年に学生数は 120 名に及び、その後幼稚園も附設された。そして 1947 年に学校は中華民国教育部からの認可を受けた⁷⁴。

また、東京も華僑連合会の主導のもと、1946 年に中央区の「昭和小学校」の一部を臨時校舎として借り、「東京中華学校」の授業を再開した。当初は小学校の教育のみであり、約 160 名の生徒が在籍していた⁷⁵。翌 1947 年に中華民国教育部の認可を受けたにつれ、中学部も増設された。1948 年に、学校が華僑・華人社会の募金により建設された千代田区の新校舎に移転して、現在に至るまで教育を行ってきた。

大阪では、1946 年、華僑・華人の出資により大阪府から「本田国民学校」の一部を借りて、「関西中華国文学学校」の校名で教育をはじめた。学校は国語（筆者注：中国語）の普及を主な教育目的とし、小学校教育を中心に行っていた。当時では正規の教育コース以外に、中国語と英語専修のコースも設けられていたため、当初 200 名余りの生徒のうち、約半数は中国語・英語の学習を目的にきた日本人と韓国人であった⁷⁶。その後、華僑・華人の子弟の割合が次第に増え、学校も「大阪中華学校」に改名した。1947 年に学校は中華民国教育の認可を受け、その翌年に中学部も増設された。そして、1955 年に浪速区の新校舎に移

転して現在に至る。

そのほか、1947年に京都の華僑連合会は寺院の一部を借用して「京都中華学校」を再開した。学校は普通の小学部と専修部（国語・英語の2コース）が設けられ、約110名の生徒と7名の教員が在籍していた。そして、教育に熱心な華僑・華人の支援をうけ、最初は学費を徴収せず、学校が寄付金だけで経営をしていた⁷⁷。

このように、華僑・華人の努力により戦中に破壊された華僑学校が次々と再開を果たした。他方、戦後の華僑・華人の民族意識の高揚に伴い、各地に民族教育の場として新しい華僑学校も続々と設立され続けた。1948年時点には下表の通り日本全国で9校の華僑学校が教育活動を行っていた。

表 2-14 1948年の在日華僑・華人教育施設

学校名	住所
*東京中華学校	東京都千代田区5丁目14番地
*横浜中華学校	横浜市山下町142番地
*神戸中華同文学校	神戸市兵庫区大開通4丁目
*大阪中華学校	大阪府大阪市西区川口町2丁目
*長崎華僑時中学校	長崎市大浦町36番地
静岡中華学校	静岡県三島市芝町1605番地
京都中華学校	京都市下京区寺町通4条
島根中華学校	島根県出雲市令市上町
北海道中華学校	北海道函館市千歳町
留日華僑教育	東京都小石川町1丁目

出所：石川信愛『華僑社会経済論序説』、九州大学出版社、1987年、168頁より作成。*印の5校は中華民国教育部の認可を受けた学校である。そして、留日華僑教育は正式な学校ではなく、華僑のための中国語教育施設である。

一方で、「人的、物的、財政的な運営上の問題と、占領政策の制限」⁷⁸などから、静岡、島根、北海道等地区の華僑学校は、いずれも2、3年以内の短命なものとなった。例えば、1946年に鳥取大学の中国人留学生を中心に開設した「島根中華学校」は留学生の帰国に伴い、わずか二年で閉校となった。また、同年に開校された「北海道中華学校」も経営難により、三年足らずで閉校に至った。

この時期の華僑・華人教育の特徴としてが、大きく2点を挙げることができる。

まずは、華僑学校が華僑・華人の子どもの主要な教育施設であったことである。戦後ま

もなく、華僑・華人は復興に力を注ぐと同時に、華僑学校の再開に努めた。しかし、場所や資金等の制限から、当初は日本の学校を借りて授業を行うのがほとんどであり、もちろん教育に必要な設備や教材、ないし教員などの条件も十分でなく、決してよい教育環境とはいえなかった。にもかかわらず、戦後の華僑・華人の民族意識の高揚につれ、中国の伝統や文化を身につけさせ、中国人として民族自尊を持たせるため、子どもを華僑学校に就学させる家庭が大多数を占めていた。1948年の統計によれば、当時の華僑・華人の適齢学童約5,000人のうち、70%を占める3,500人が各地の華僑学校に就学していた⁷⁹。すなわち、華僑学校は戦後の華僑・華人の教育の主な担い手であったといえよう。

次に、挙げられるのは、各地の華僑学校の運営・教育活動が統一化されたことである。これまでの華僑・華人教育というのは各地の華僑・華人社会が全面的なバックアップにより行われてきたのが主であった。これに対し、戦後、日本初の全国的な華僑・華人自治団体である留日華僑総会が組織された。その主導のもと、各地の華僑学校関係者が協議の上、学校の組織、運営、ないし教育の諸事項に関し統一の基準が設けられた。さらに、学校間の連携を図るために、華僑学校の統合組織として留日華僑学校連合会も誕生された。これらの措置は戦後在日華僑学校教育の発展に大きく貢献し、教育全体の質の向上にもつながった。特に、学校の授業言語を北京語に統一したことは、日本の華僑・華人社会の言語の統一をもたらし、華僑・華人間の交流に大きく促進した。その意味で、華僑学校は華僑・華人社会の統合に重要な役割を果たしたと考えられる。

このように、戦後に各地に設置された華僑学校は主な教育に担い手として、華僑・華人社会の発展を支えた。この1940年代の後半は華僑・華人教育が最も繁栄した時期となった。しかし、戦後大きく発展を果たした華僑・華人教育は、そのまま順調に続くことはなかった。

第二項 華僑学校の分裂と華僑・華人教育の衰退

1. 政治的な分岐から生じた分裂—横浜の「学校事件」を中心に

戦後における東西両陣営の対立、朝鮮戦争の勃発などの国際的な情勢の変化は中国と日本に大きな影響を及ぼし、華僑・華人社会もまたその例外でなかった。1949年、中華人民共和国の成立に伴い、中国は事実上に共産党の支配する大陸と国民党の支配する台湾の二つに分裂した。これに対し、日本政府はアメリカに追随して、1952年に台湾と外交関係を継続することに決め、それ以降より1972年の国交正常化までに中国とは正式な外交関係を持たなかった。これらのできことは華僑・華人社会に影響を与えるのは必至のことである。

戦後の大陸と台湾の分裂を受けて、日本の華僑・華人の政治態度について研究調査を行った杜駒は、次のような結論を出している。華僑・華人の大半は、「大陸と台湾の2つの政府が現存する事実に対し当惑をし、共産党と国民党の平和な会談を通して、協力して国家の建設に努めることを望んでいた。中国が統一して国際地位をあげれば、海外の華僑も軽視されなく生活できるという考えであった」⁸⁰と述べている。しかし現実には両つの政府が並存する状況は華僑・華人の生活に大きな影響を与えたことは事実である。

例えば、神戸においては「1952年に政治的な見解の相違によって、やむなく華僑総会を離脱した理事がいた。彼らは57年2月、神戸華僑聯誼会を結成したが、メンバーの半数以上は台湾省出身者だった」⁸¹。このように、政治的な波紋は華僑・華人社会にまで押し寄せた。その結果、華僑・華人社会の柱でもある自治団体をはじめ、社会全体が親共産党派（大陸派）と親国民党派（台湾派）の二つに分かれ、その対立状況は今日までに続いた。

そして、この華僑・華人社会の分裂は教育分野にまでも響いた。ここでは特に大きな影響があらわれた、近代華僑学校の発祥地である横浜の状況を考察していく。

戦後の横浜の華僑・華人社会において、1946年に設立された「横浜中華学校」が中心的な教育機関であった。1949年の学校の生徒数は872名に達していた。そして、約30名の教員の多くは大陸出身の留学生が就任していた。大陸と台湾の対立を受け、これまでに一貫して中華民国教育部に所轄されてきた学校において、表では「国民党の検定教科書を使

っていたが」、陰では異なる政治傾向を持つ教員により共産党の「解放のことも進駐軍のことも教えていた」のである⁸²。その後、中華人民共和国の建国を含む中国社会の変化をどのように生徒に教授するかをめぐって、大陸派と台湾派の教員・保護者の間に意見の対立が生じ、さらに、対立は学校の理事会にまで及んでいた。それは1949年から1952年の間に、校長が6人も変わったことから伺える⁸³。ある意味では、横浜は中国と台湾の政治的な摩擦が最も色濃く宿していた地区と考えられる⁸⁴。

さらに1952年に入ると、中華民国の軍事代表団の学校事務の介入により、状況が一層複雑化し、特に学校の統制権を握るため、新校長の人選をめぐって、双方の対立がますます激しくなり、8月には神奈川県警機動隊が出動する事態までに至った。これについて、当時の教員であり、後「横浜山手中華学校」の校長に勤めた馬広秀は「1952年当時は、日本にいた占領軍の軍事代表部（国民党）が大使館と入れ替わる時期で、日本はまだ占領軍の言うことを聞かなくてはならなかった。（国民党支持派の）校長側は、それを利用して、警察を使って（共産党支持派の）先生や生徒を校舎から追い出して学校封鎖した」⁸⁵と語っている。

一方、日本の警察が呼ばれたことに承服できない大陸支持派の教員と保護者たちは別に「横浜中華学校管理委員会」を結成し、新しい校長を任命した。そして、新校長と教員が9月1日に生徒600名余りを率いて、予定通りに学校での入学式の開催に踏み込んだ。その一方、国民党の軍事代表団が推し進めた台湾支持派の校長と教員も同様に9月1日に学校で新学期の始業式を開いた。そして、当日の式の途中に、「横浜港に停泊していた中華民国の軍艦『太平号』の海軍将兵約五十人がバス二台で学校前に乗り付けた」⁸⁶が、教員たちの阻止により、兵隊が学校に入ることができなかった。しかしその後、日本の武装警察機動隊約200人が学校に突入し、大陸派の教員、保護者と学生を学校から追い出す際に、教員、保護者らと衝突をし、新校長を含む、16名の教員と3人の生徒が逮捕されるという結果をもたらした。これはいわゆる「学校事件」であった⁸⁷。

この事件を経て、当初約850名の「横浜中華学校」の生徒のうち、約70名が元の山下

町にある台湾支持の学校に残り、教育を続けることになった。一方で、約 660 名の大陸支持の学生は学校から離れ、華僑・華人の家などで分散して授業を行うことになった。そして、騒動をきっかけに、約 120 名の学生が日本の学校やまたはアメリカンスクールなどに編入し、就学するとなった。このように、「学校事件」により「横浜中華学校」は事実上に分裂し、別々に教育を行うという悲しい結末に至った。

その後、事態が一段落するにつれて、台湾国民党の支持派が主導となった「横浜中華学校」の教育活動も落ち着きを見せた。1953 年末に生徒数は 310 名までに増し、1955 年に高校部も附設された。その後、1966 年に神奈川県より各種学校の認可を受け、1968 年の新校舎の完成に伴い、学校が「横浜中華学院」と校名を改めた。

それに比べ、分散して教育を行う大陸支持の生徒にとって、教育条件は粗末そのものであった。校舎には入れなかったが、大陸支持の教員と生徒は毎朝まず「横浜中華学校」のグラウンドで集合し、ラジオ体操と朝礼を終えて、各臨時教室にて授業を行うのが日課であった。その臨時教室とは「(生徒の父母) が提供した自宅、料理店の一室、自営業者の作業場」⁸⁸などであった。もちろん、必要な教育の設備・器具等も一切なく、寺子屋式の教育が主であった。横浜山手中華学校の記録によれば、1952 年 9 月から 1953 年 7 月までに、幼稚園から中学校までの 600 名余りの生徒は分散して全 14 箇所の臨時教室にて教育をうけていた⁸⁹。その後、保護者をはじめ、華僑・華人の寄付により、1953 年に横浜市中区山手町に校舎が建てられ、これによりようやく教室での授業ができた。校名は「横浜中華学校臨時校舎」と付けられた。「学校事件」から 1 年、両校の分裂が決定的となった。その後、1957 年に現在の「横浜山手中華学校」の校名に変わった。

それから、横浜の華僑・華人教育施設は「横浜山手中華学校」と「横浜中華学院」の二校となり、それぞれに教育を行ってきた。

他方、政治の波紋に影響を受けたのは横浜だけではない。神戸において、「神戸中華同文学校」も学校を運営する理事会や教員の間に意見が分かれたが、「学校は、あくまで華僑の自主運営を貫いて」⁹⁰、分裂までには行かなかった。しかし、新校舎の建設費用をめぐっ

て、学校も大陸と台湾の関係に苦悩されていた。戦後、日本の小学校を借用して教育を行っていた「神戸中華同文学校」は校舎の建設に向かって、学校関係者が資金集めに奔走していた。そんな中、「1957年頃、台湾の国民党政府から援助の申し入れがあった。若干の条件が付いていたのでいろいろ悩んだ結果、学校の自主性が損なわれる恐れがあるかもしれないということで、残念であるが台湾の国民党政府の申し出は辞退することになった。」その後、大陸の「北京政府からは、国民党長老、廖仲凱夫人何香凝名義で寄付の申し出があり、その寄付金は学校の銀行口座に振り込まれてきた。しかし当時の複雑な情勢を考慮して、72年中日国交正常化まで公表されず、その寄付金も手を付けずそのままの状態に置かれた」⁹¹ということがあった。結局学校建設資金はすべて華僑・華人の寄付だけに頼っていた。

このように、政治的な分裂は華僑・華人の教育までに大きな波紋を及ぼし、その影響は学校の運営から実施する教育までのあらゆる面に及んでいた。これ以降に、日本の華僑学校は大まかに大陸系（横浜山手中華学校、神戸中華同文学校、長崎華僑時中小学校）と台湾系（横浜中華学院、東京中華学校、大阪中華学校）に分かれて教育を行うことが今日までに継続してきた。

その後、時間経過につれ、華僑学校の分裂紛争もいったん落ち着く様子を見せたが、これを機に、日本の華僑・華人教育は戦後の繁栄期を経て、衰退するに向かった。

2. 華僑・華人教育の衰退

表 2-15 と図 2-1 から、1951 年から 1980 年までの 30 年間に、在日中国人人口がほぼ横ばいであったことがわかる。それは、1972 年までに、日本と中国の国交がなく、交流が絶えていたことの影響が大きいといえる。つまり、70 年代末までの在日中国人人口の増減においては、華僑人口の自然変動（出生、死亡）と台湾出身者の入出国が主な原因であったと認識できよう。人口に顕著な変化が見えない一方、在日華僑・華人社会の内部は時間の経過につれ、世代の交代が進み、これにより、その様相も少しずつ変わってきている。

一般的に、来日まもない華僑・華人の一世、二世においては、母国とのつながりが強く、生活の様式や言語・文化に対する帰属意識も出身国に偏りであると考えられている。一方、居住地に生まれ育った三世、四世になると、言語・文化を始め、物事に対する考え方など次第に現地の影響を多く受け入れ、より現地への同化傾向が強くなるといえる。その一番の現れは婚姻状況である。例えば、オーストラリアの華僑・華人社会を見ると、華僑の一世において、現地の人との通婚率は 20%以下であるに対し、二世になると、その数字が 40%を超え、さらに、三世以降になると、70%を超える人が異なる民族の人との結婚を選択していることになっている⁹²。これは世代の進むに伴う婚姻状況の変化は日本の華僑・華人社会においても同様である。

過によると、在日老華僑・華人は主に 3 つの世代に分けられる⁹³。①華僑・華人の一世が主を占める戦前世代、②華僑・華人の二世、三世が主流である日中国交正常化以前の世代、③華僑・華人の三世、四世、五世が中心となるに日中国交正常化以降の世代、である。そして、この老華僑・華人を中心とする伝統の華僑・華人社会において、日本人（帰化した華人を含む）との国際結婚率は 1965 年に 66%、1975 年に 83%、1980 年には 90%までにのぼっているとなる⁹⁴。

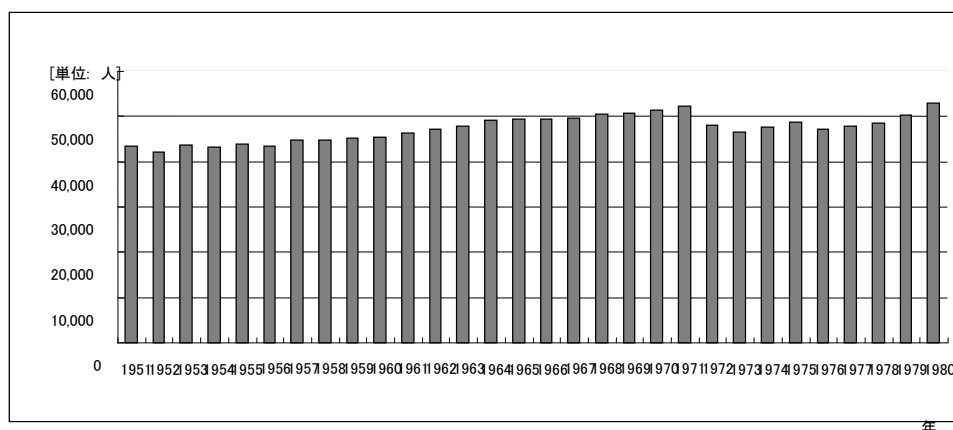
そして、華僑・華人社会における現地化傾向のもう一つのあらわれは日本国籍へ帰化する人数の増加である。1950 年代からの約 30 年間に在日中国人の人口に大きな変化が見られなかったことに対し、日本国籍への帰化した中国人の数は総じて増える傾向であった(表 2-15、図 2-2 参照)。特に 1970 年代以降、中国人の帰化許可人数は毎年千人以上を維持していた。このように、華僑三世、四世になるにつれ、日本国籍を選択する人の数も増えてきたといえる。

表 2-15 在日中国人人口推移（1946－1950 年）

年次	中国人数(A)	在日外国人総数(B)	A/B(%)	帰化許可人数（中国人）
1951	43,377	621,993	7.0	—
1952	42,147	593,955	7.1	18
1953	43,778	619,890	7.1	2
1954	43,282	619,963	7.0	5
1955	43,865	641,482	6.8	5
1956	43,372	638,050	6.8	0
1957	44,710	667,036	6.7	57
1958	44,789	676,983	6.6	200
1959	45,255	686,609	6.6	238
1960	45,535	650,566	7.0	270
1961	46,326	640,395	7.2	201
1962	47,096	645,043	7.3	233
1963	47,827	651,574	7.3	421
1964	49,174	659,789	7.5	617
1965	49,418	665,989	7.4	532
1966	49,387	668,318	7.4	753
1967	49,592	676,144	7.3	589
1968	50,445	685,075	7.4	114
1969	50,816	697,504	7.3	124
1970	51,481	708,458	7.3	320
1971	52,333	718,795	7.3	249
1972	48,089	735,371	6.5	1,303
1973	46,642	738,410	6.3	7,338
1974	47,677	745,565	6.4	3,206
1975	48,728	751,842	6.5	1,641
1976	47,174	753,924	6.3	1,323
1977	47,862	762,050	6.3	1,113
1978	48,528	766,894	6.3	1,620
1979	50,353	774,505	6.5	1,402
1980	52,896	782,910	6.8	1,620

出所：在日中国人の数に関しては総務庁計局監修『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、1985 年、54 頁より算出・作成。帰化許可人数に関しては田中宏「戦後日本における中国人の地位の推移」『紀要—地域研究・関連諸科学編』第 16 号、愛知県立大学外国語学部、1983 年、23-60 頁に参照。

図 2-2 在留中国人人口の推移(1951-1980)



出所：総務庁計局監修『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、1985年、54頁より作成。

これまでに見てきたように、世代の交代とともに、華僑・華人における日本社会への融合も進んできている。これに伴い、「三世、四世以降の華僑華人は、内面的にも外見的に中華文化からは遠く離れ、中華民族としての意識が希薄に」⁹⁵なっている。これは在日華僑・華人社会の衰退とも意味している。この華僑・華人社会の変化は、教育活動にも敏感に反映されている。

第三章で具体的に論じるとするが、華僑・華人社会の世帯交代に伴う日本社会への融合が進行したことは、華僑学校の教育方針、教育内容に大きな影響を与えた。簡単にいうと、華僑学校は従来の帰国を前提に、出身国と同様な教育を行うことから、華僑・華人が日本に居住していることを正視し、日本での生活、ないし進学に必要な教育を実施する方向へと変貌してきた。

そして、この華僑・華人社会の日本化傾向は同時に華僑学校に大きな問題をもたらした。第一に挙げられるのは、生徒数の減少である。上述のように、世代交代につれ、日本人と結婚する華僑やまたは日本国籍を取得する華僑、つまり、華人となる人が増えてきた。これにより、日本国籍を所持する子どもの割合も多くなってきた。そして、将来は日本に生活していくことを考え、子どもの教育の場を日本の学校に選択する家庭が多くなり、これが華僑学校の生徒数の減少に直接につながったのである。そのほかに、華僑学校は正規の「1

条校」ではないことから、日本国籍を所持する学齢児童が華僑学校就学することは日本の教育関連法に違反となることや、また卒業生の進路が大きく制限されていること（詳細は3章で述べる）なども、入学希望者の減少の要因になった。これらのことから、表 2-16、2-17 のように、1960、70 年代以降に各華僑学校の生徒が減少の傾向を見せている。

表 2-16 神戸中華同文学校の在籍生徒数の推移（1945-1989 年）

年	生徒数	年	生徒数	年	男子
1945	406	1960	1088	1975	879
1946	536	1961	1064	1976	902
1947	961	1962	1022	1977	946
1948	946	1963	953	1978	942
1949	893	1964	891	1979	936
1950	886	1965	834	1980	912
1951	921	1966	773	1981	909
1952	964	1967	729	1982	883
1953	973	1968	689	1983	854
1954	1012	1969	672	1984	813
1955	1021	1970	721	1985	792
1956	1026	1971	755	1986	733
1957	1021	1972	740	1987	722
1958	1044	1973	801	1988	686
1959	1104	1974	823	1989	664

注：横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005 年、52 頁より作成。

表 2-17 横浜山手中華学校の在籍生徒数の推移（1952-1989 年）

年	生徒数	年	生徒数	年	生徒数
1952	650-655	1968	347	1979	472
1957	395	1969	328	1980	467
1958	438	1970	316	1981	444
1960	418	1971	314	1982	420
1961	424	1972	370	1983	387
1962	396	1973	432	1984	343
1963	347	1974	487	1985	321
1964	321	1975	479	1986	307
1965	318	1976	484	1987	302
1966	334	1977	474	1988	303
1967	357	1978	469	1989	275

注：横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005 年、275 頁より作成。

次に、華僑・華人社会の日本化傾向が華僑学校にもたらしたもう一つの問題は、資金難である。従来において、華僑学校は華僑・華人社会の教育の主な担い手として位置づけられてきた。そして、すべての子どもに教育を提供する方針から、華僑学校は授業料は低めに設定しているのが一般的であった。一方で、「一条校」ではないため、日本政府により補

助金がもらえなく、学校の運営に必要な資金の大部分は華僑・華人社会の寄付から補充されていたのがこれまでの状況である。しかし、時間につれ、華僑・華人における日本社会への溶け込みが進み、これにより、華僑・華人社会の団結力も落ち、衰弱化さえも見られてきた。これらのことから、教育活動への資金支援も少なくなり、資金難は各華僑学校の共通問題となった。

このように、華僑・華人社会の衰退に伴う学生の減少、資金難などを原因に、戦後に大きな発展を果たした華僑学校は 60 年代以降に衰退の一途にたどった。

1948 年は、華僑・華人学齢児童の約 70%が全国の 9 校の華僑学校に在学していたに対し、1979 年に教育活動を継続した学校は東京、横浜（2 校）、大阪、神戸、長崎の 6 校のみとなった。そのうち、「長崎華僑時中小学校」の在校生徒はわずか 18 名（幼稚園児 5 名を含む）であり、この数は在住する華僑の学齢児童の半数も満たなかったである⁹⁶。そして、1988 年 3 月、20 世紀初頭に開校され、戦時中厳しい監視の中でも教学活動を続けてきた「長崎華僑時中小学校」が最後の二人の卒業生を送り出し、80 年余りの歴史に幕を閉じた。この閉校の原因については就学生徒が減少したことのほか、「学校経営に熱心でなくなったためだ」⁹⁷と指摘する声もある。

上記のように、在日華僑・華人社会は世代の移り変わりと同時に、内部における日本社会への同化が進んできた。それに伴い、戦後一時の繁栄を見せた華僑・華人教育も生徒数の減少や経営難などに悩まされ、衰退する様相を見せている。

結

本章では、華僑・華人を取り巻く社会的、政治的な背景の変化を踏まえ、近代華僑・華人教育が誕生してから今日までの沿革を歴史的な経緯に沿って考察した。

第一節では 20 世紀初頭から日中両国が緊張な状況に至る 1931 年までに焦点をあて、華僑・華人社会の拡大に伴い大きな発展を見せた教育の様相を究明した。清朝末期の対華僑

政策の転換、そして、民国時代からの政府の華僑・華人重視の姿勢は海外の華僑・華人社会の発展を推し進めた。これに伴い、20世紀に入ってから華僑・華人教育も大きな発展を遂げた。この時期の教育には、子どもを相手とする昼間の華僑学校に加え、働く人々のための夜間コースも設置され、そして、中国語教育のほかに英語教育を専門とする教育施設、さらには高レベルな中国語教育を提供する私塾までも出現され、華僑・華人教育はより多様的で、充実化になった。そして、この時期の華僑・華人教育は出身国である中国と親密な関係を持っていたことや、日本社会から多大な支援・協力を受けていたことも考察によって明らかとなった。

第二節では1931年から第二次世界大戦の終戦するまでに焦点を置き、戦時中の華僑・華人教育の模様について考察した。1931年の日本の中国東北部の侵略により、両国の関係は急激に悪化した。これにより、華僑・華人は厳しい生活状況に陥ったと同時に、その教育活動も苦境に追い込まれた。特に華僑・華人の大量引き揚げにより華僑学校の生徒数は激減し、教育に多大な影響を及ぼした。さらに1937年から両国の全面戦争により、華僑学校は敵対国国民の学校として、教育内容から、人事、運営の至るまでに日本当局から厳重な監視を受けていた。この時期において、正常な教育活動を行うことが不可能であり、閉校までに追い込まれた華僑学校も多かった。加えて、1945年、アメリカ軍の空襲により、ほとんどの施設が破壊された。

第三節では華僑・華人社会の内部の変遷を踏まえて、終戦後から今日までの教育の状況を明らかにした。終戦後の不安定な生活の中、華僑・華人がまず力を注いだのは教育の復興であった。戦時中に破壊された学校の再開と同時に、各地に新しい教育施設も次々と設立された。この終戦後から1950年の間は華僑・華人教育の繁栄期ととらえられよう。この時の華僑・華人教育特徴としては、華僑学校が華僑・華人の子どもの主要な教育施設であったこと、各地の華僑学校の運営・教育活動が留日華僑総会の主導により統一されていたことが挙げられる。その後、1949年中華人民共和国の誕生から大陸と台湾の対立が生じ、これによって華僑・華人教育も大陸系と台湾系に分裂し、それぞれに教育を行うという悲

しい結果に至った。さらに、1960、70年代に入ると、華僑・華人社会は世代交代に伴い、日本化傾向が加速した。これにより華僑学校も生徒数の減少、教員不足、経営難などの問題に苦しまされ、華僑・華人教育は戦後の繁栄期、分裂期を経て、衰退期に入った。

華僑学校は誕生して以来、さまざまな困難を乗り越え、近代日本華僑・華人社会とともに歩んできた。その過程で、経済的・政治的な原因、または戦争や自然災害などで学校は何度も大きな障害に直面したが、華僑・華人の努力により再建を果たし、今日までに教育活動を行ってきた。この華僑・華人社会の強い団結力が華僑学校の存続の最大の基盤であると考えられる。一方で、華僑学校が華僑・華人の子どもを主な対象とし、中国語や中華文化などの民族教育をメインに行ってきた。言葉を変えれば、華僑・華人は日本という異質の社会で生活しながら、華僑学校を通じて子弟に自国の言語、文化、伝統、つまり、中華エスニシティを維持させることができたと考えられる。その意味で、在日華僑・華人社会にとって、学校は単なる教育としての機能だけではなく、華僑・華人社会の中核として、「民族文化の伝授、母国の言語の修得、華僑のリーダーの養成、華僑社会ネットワークの形成、社会人としての知識教養の習得などの面で重要な役割を果たし」⁹⁸、社会全体の統合と維持に中心的な一翼を担ってきたといえる。華僑学校があるから、日本社会のマイノリティである華僑・華人社会はさまざまな困難を乗り越え、今日まで発展してきたともいえるだろう。

第三章 伝統的華僑学校教育の変容——民族をこえていく

序

本章は、華僑・華人教育の中心的な担い手である全日制の華僑学校に焦点をおき、社会背景の変化に伴い、大きく変容する教育状況について考察していく。

異なる文化の環境下に生活する華僑・華人にとって、その社会的、民族的特徴を継続できたことに、教育が重要な役割を果たしていたことはいうまでもない。なかでも、全日制の華僑学校は華僑・華人の子どもを主な対象に、民族言語、伝統文化、ないし科学知識等の教授を通して、中国人としての自覚を持たせるためのいわゆる民族教育を系統的に行い、華僑・華人教育の中心的な存在として機能している。そして、これまでの考察から、華僑学校の教育は不変なものではなく、取り巻く社会の変化により、その教育形態、内容も少しずつ変わってきていることが確認された。一方で、1990年代以降に、華僑・華人社会の内部構造の多様化、日本社会の多文化・多民族化、そして中国の経済の発展により、華僑学校が置かれている社会環境がかつてないほど変化してきている。これをうけ、民族教育を中心に行ってきた華僑学校教育も大きく変容してきている。

以上のことから、本章では、日本に教育活動を行っている5校の全日制の華僑学校を対象に、所在する社会のさまざまな変化をうけ、現在学校はどのような教育を行っているのか、そして、従来の民族教育とはどのような違いが見られるのか、また、華僑学校の日本における法律上の地位はどのようなものなのか、それに伴い、どのような問題を抱えているのかについて考察を行い、重要な転換期にある華僑学校教育の変容実態をより正確に把握することを目指したい。

本章は四節から構成される。まず第一節では、中国人留学生の動向を踏まえて、90年代以降に顕著となった在留中国人の定住傾向及び華僑・華人社会へ与えた影響を明らかにす

る。次に、第二節では、教育活動を実施している 5 校の華僑学校の基本状況を概観する。そして、第二節を土台に、第三節では、生徒・教職員の構成、教育内容、生徒の進学状況等の側面から、社会的な変化をうけ、華僑学校教育の変容の究明を目的とする。最後に、第四節では、華僑学校の日本における法的地位を論じたい、日本の現行教育制度下に学校が課せられている制約の整理・分析を行う。

第一節 1990 年代以降の華僑・華人社会の変貌

第一項 留学生の激増と華僑・華人社会への影響

1972 年の日中国交の回復後、両国の間では政治や経済、文化をはじめ、多くの分野にわたり交流が頻繁に行われてきた。特に 1978 年に中国側が実施した改革開放は、留学や就職を目的に、さらには国際結婚による日本人の配偶者、または中国残留孤児の家族などとして来日し、日本社会に居住する中国人が年々増えてきている。これらの新しい人々の参入により、華僑・華人社会がこれまでにないハイスピードで発展を遂げた。この中でも、特に注目すべきなのは、華僑・華人社会に劇的な変化をもたらした留学生の存在である。

1980 年代の後半より中国人留学生が大量に来日した。20 世紀にかけて、教育、軍事等の新しい知識、先進な科学技術の習得を目的に、中国から多くの若者が日本に渡ってきたことを「第一次日本留学ブーム」とするのであれば、1980 年代の末から中国大陆にはじまった日本への留学風潮は「第二次日本留学ブーム」ととらえよう。この日本留学ブームが起きた背景について、以下大きく中国側の要因と日本側の要因に分けて整理していく。

まず、中国側において、1978 年以降の開放政策により、人々が比較的に自由に出国することが可能となった。それと同時に、経済の開放に伴う相対的に安定した社会環境、そして社会における知識の価値の再評価なども、人々におけるより高いレベルの教育への追求の土台を築いた。これらは留学ブームに必要な前提条件を提供したと考えられる。

そして、大量の留学生を生み出した直接な原因は中国政府の留学奨励政策にあった。1978年以降、経済の発展を目指して、中国政府は人材育成に力を入れた。その一環として、先進国への留学生の派遣が推進された。最初は公費留学生と訪問学者の派遣が主であったが、1980年代に入ってから、公費派遣の実施と同時に、私費留学も積極的に推し進めた。

1984年に中国国務院が「自費留学に関する暫定規定」を公布し、その中に「自費留学は人材を育成する一つの方法であり、同時に対外開放政策を貫徹し、国外の知的財産を導入する一つの経路である」と指摘したうえ、「我が国の公民で個人的に合法的手続により、外貨の援助あるいは国外の奨学金を得、等しく自費による国外の大学や大学院への留学、研修を申請することができる。各級政府と下部組織は自費出国者を支持し、重視しなくてはならない」¹と私費留学に対し、重視の姿勢を表明した。この規定の發布を機に、政府はこれまでの自費留学生に対する管理＋制限に主眼を置いてきた政策を、積極的に奨励する施策へと転向した。これを背景に、1980年代の末から、中国においては私費留学生を中心とする海外への留学が空前のブームとなった。「人民日報」によれば、2000年末までに約38万の中国人留学生が世界の103カ国・地域で勉強しているとの統計が出ている²。

そのような中で、日本はアメリカに続く第二の中国人留学生を受け入れ大国となった。この日本が留学先として選ばれた理由は、1972年の国交回復、ないし1978年の『日中平和友好条約』、1979年の『日中文化交流協定』の調印を受けて、両国間の交流が深まったことや、先進国としての日本が持つ優れた教育・技術水準が魅力であること、または中国とは地理的・文化的に近いことなどが挙げられるほか、日本側の政策とも深くかかわっている。

日本は、1960年以降に経済の高速な発展を遂げた。それに伴い、国際社会における地位の向上を目指して、日本政府は国際化戦略を進めてきた。その一環として、政府は1980年代から留学生の受け入れを積極的に推進してきた。1983年に中曽根内閣は、21世紀の初頭までに、10万人の留学生を受け入れることを目標とする、いわゆる「留学生受け入れ10万人計画」を打ち出した。その実施にあたって、政府は留学生のアルバイト制限の緩和

と留学手続きの簡素化をはかった。特に、1983年の閣議決定による「留学生のアルバイト解禁」³は、留学生が日本での生活に際して抱く金銭的な面での不安を多少解消し、中国人留学生の来日に拍車をかけた。

この日本側の緩和策は、1980年代のバブル経済に伴う労働力の不足を受け、日本政府が「留学生・就学生のアルバイトに対する制限を緩めることによって、留学生を日本に引き付けるだけでなく、国内の短期的な労働力の不足を解消することもでき、一石二鳥」の策であった⁴と指摘されている。一方で、この緩和策は中国人留学生の来日を決める大きな要因ともなった。発展途上国である中国において、普通の家庭の経済力では子どもの留学費用を負担することは難しい。そこで、留学先でアルバイトによって学費と生活費を稼ぐことが可能かどうかは、その国を留学先として選ぶのに重要な要素となる⁵。つまり、この日本の施策が中国人留学生を引き付ける要因になったと考えられる。

中国が実施した留学生を送り出す政策、日本が推進した留学生の受け入れ政策、この両国の施策を背景に、1980年代の後半から中国からの留学生が急増し、2004年には史上最高の77,713人となった。表3-1 中国人留学生の推移から、特に1990年代以降に、大陸出身の留学生の増加が著しく、2000年以降は外国人留学生全体の過半数を占めてきたことがわかる。この膨大な数の留学生の到来は、華僑・華人社会に大きな影響をもたらした。なぜなら、彼らは留学を終えてからも日本に定住する傾向が強く、華僑・華人の予備軍とも呼ばれているからである。

華僑・華人については、序論で定義したように、居住国に定住する人々を華僑、そして居住国の国籍を取得した中国系の人々を華人ととらえる。ここでは、まず華僑の条件である居住国の「定住」について少し検討する。華僑における「定住」とは居住国の永住権、もしくは定住権の取得を指す。一方で、永住権や定住権の取得がなくても、事実上に居住国で安定な生活を送る者も華僑として認定するのが近年において一般的となってきた⁶。これに従い、日本の場合を見ていく。

表 3-1 在日中国人留学生数（大陸中心）の推移（1978－2003 年）

年次	中国人留学生数(A)	外国人留学生総数(B)	A/B(%)
1978	23	5,849	0.39
1979	127	5,933	2.14
1980	501	6,572	7.62
1981	666	7,179	9.28
1982	1,085	8,116	13.3
1983	2,136	10,428	20.5
1984	2,491	12,410	20.1
1985	2,730	15,009	18.2
1986	4,418	18,631	23.7
1987	5,661	22,154	25.6
1988	7,708	25,643	30.1
1989	10,850	31,251	34.7
1990	18,063	41,347	43.7
1991	19,625	45,066	43.5
1992	20,437	48,561	42.1
1993	21,801	52,405	41.6
1994	23,256	53,787	43.2
1995	24,026	53,847	44.6
1996	23,341	52,921	44.1
1997	22,323	51,047	43.7
1998	22,810	51,298	44.4
1999	25,907	55,755	46.5
2000	32,297	64,011	50.5
2001	44,014	78,812	55.8
2002	58,533	95,550	61.2
2003	70,814	109,508	64.7
2004	77,713	117,302	66.3

出所：文部科学省の各年留学生統計に基づき作成。なお、就学生数は含まれていない。

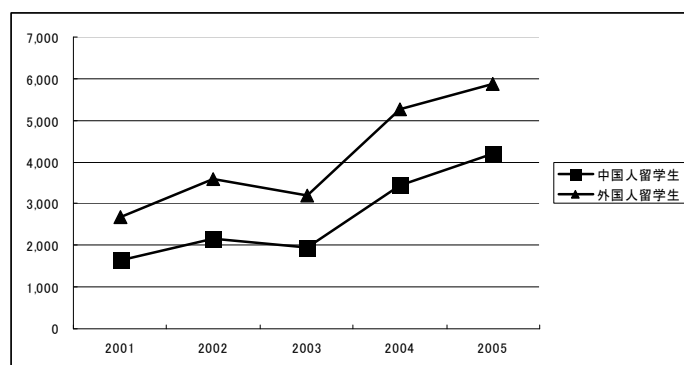
日本においては、滞在 3 ヶ月以上の外国人に対し、28 種類のビザを発行して管理をはかっている。そのうち、永住者、特別永住者、永住者の配偶者等、日本人の配偶者等、定住者の 5 種類は日本における長期の居住が許可され、活動の制限も受けていないことから、定住のビザと見なされる。そのほかに、ここでは、日本で安定な生活を送ることが可能であり、事実上その所持者の多くは日本社会に生活基盤をおいている就労ビザ、具体的には教授、芸術、宗教、報道、投資・経営、法律・会計業務、医療、研究、教育、技術、人文知識・国際業務、企業内転勤、興行、技能ビザの所持者も華僑と見なす。その理由として、日本において、就労ビザを所持する中国人登録者の約 50%が雇用主と終身雇用契約を結んでいたこと、そして、就労ビザ所持者の約 70%はすでに日本において 5 年以上の仕事を継続してきたこと、さらに、三年間就労ビザの所持率が全体の 70%を超えていることなど⁷

が挙げられる。これらのことから、実質上日本社会に「定住」している就労ビザの所持者を華僑と見なすのが妥当であろう。

これに対し、短期滞在と認識される留学生や就学生ビザの所持者は華僑とみなさないのが一般的である。一方で、彼らは未来の華僑・華人の一員となる割合がかなり高い。

通常、中国人留学生の学業終了後の進路選択肢は3つある。中国へ帰ること、居住国に残ること、そして、欧米等の第三国へ行くことである。日本の場合、中国人留学生が卒業した後にそのまま日本社会での就職、ないし生活することを選ぶケースが非常に多いのが特徴である。例えば、法務省が公布した最新の統計により、2005年における留学生及び就学生から本邦の企業への就職を目的とした在留資格変更許可者数は5,878人となっている。そのうち、中国人留学生（台湾、香港、マカオを除く）は4,186人、全体の71.2%を占めている⁸。

図 3-1 日本企業の就職を目的とする外国人留学生・就学生の在留資格変更許可者推移（2001-2005 年）



出所：法務省入国管理局「留学生等の日本企業への就職について」各年の統計により作成。

図 3-1 により、2001 年以降、日本企業への就職を目的とする外国人留学生・就学生のうち、中国人が連続して高い割合を示していることがわかる。現在日本に居住する中国人就職者のうち、「三分の二以上がもと留学生であり、彼らは日本華僑・華人社会の各グループのうち、学歴レベルが最も高く、社会活動能力の最も優れた一群である」⁹といわれるように、留学生が華僑・華人の「主力軍」なのである。

そして、就職と同時に、留学生の中には日本人（帰化者を含む）との結婚により「日本

人の配偶者等」のビザを取得して、日本社会に定住するケースも少なくない。朱によれば、90年代前半までの日本人配偶者等ビザのうち、「48%が直接国際結婚を通じて日本に入国して移住したものであり、52%が留学生から日本人の配偶者ビザに切り替えた者」であり、「その総数は約3万人」¹⁰になるのである。日本人配偶者等のビザの所持者の数に関しては、表3-3の通りである。

このように、中国人留学生は卒業後も日本社会にとどまり、生活していく傾向が顕著である。その数について、朱は「改革開放が始まってからの20余年間、中国大陆から日本に渡った留学生（訪問学者、就学生は含まない）は、累計で約15万人である。そのうち8万人が日本で就労、定住し、あるいは日本国籍を取得している」¹¹と述べている。そして、これら高い学歴を所持し、若い世代である元留学生の新華僑・華人の参入は、華僑・華人社会に量的な変化をもたらしたと同時に、従来の「商売型」の華僑・華人社会に「知識型」という新しい要素を加え、質的にも大きな影響を与えたと考えられる。そして、これは教育にまでも変化をもたらしたのである。

第二項 在日中国人の定住化傾向と華僑・華人社会の発展

第一項で見ていた中国人留学生の動きを踏まえ、以下では1980年代以降の在日中国人全体の動向と華僑・華人社会へ与える影響について考察していく。

1950年から1980年までに在日中国人人口に顕著な変化がなかったのに対し、表3-2により、1980年代以降は中国人登録者数とともに、在日外国人全体に占める割合も増え続けてきたことがわかる。そして、人数的な増加に伴い、1990年代の半ばから、在日中国人の滞在形態にも大きな変化が見られはじめた。つまり、一時的な出稼ぎや留学などを目的とする短期滞在者から、日本社会で安定な生活を送る長期滞在者へ、いわゆる華僑もしくは華人として日本社会に定住する傾向が顕著となった。その要因の一つには上述した学業を終えた留学生の多くが、日本社会に生活していくのを選んだことが挙げられる。一方、国際

結婚により日本人配偶者等として直接に来日した人々、または中国残留孤児の家族として来日した人々、さらに、留学を経ず、技術者などとして中国から直接に就職を目的に来日した人々など、これらの日本社会に定住する人々の増加も無視できない存在である。以下では、華僑と華人両方の変動から華僑・華人社会の拡大をとらえていく。

表 3-2 在日中国人人口推移（1981－2005 年）

年次	中国人数(A)	在日外国人総数(B)	A/B(%)
1981	55,616	792,946	7.0
1982	59,122	802,477	7.4
1983	63,164	817,129	7.7
1984	67,895	840,885	8.1
1985	74,924	850,612	8.8
1986	84,397	867,238	9.7
1987	95,477	884,025	10.8
1988	129,269	941,005	13.7
1989	137,499	984,455	14.0
1990	150,339	1,075,317	14.0
1991	171,071	1,218,891	14.0
1992	195,334	1,281,644	15.2
1993	210,138	1,320,748	15.9
1994	218,585	1,354,011	16.1
1995	222,991	1,362,371	16.4
1996	234,264	1,415,136	16.6
1997	252,164	1,482,707	17.0
1998	272,230	1,512,116	18.0
1999	294,201	1,556,113	18.9
2000	335,575	1,686,444	19.9
2001	381,225	1,778,462	21.4
2002	424,282	1,851,758	22.9
2003	462,396	1,915,030	24.1
2004	487,570	1,973,747	24.7
2005	519,561	2,011,555	25.8

注：法務省入国管理局の各年度『外国人登録者統計』に基づき作成。

近年、日本社会の少子高齢化を見据えて、政府は海外の高度な技術、または特殊な技能を持つ優秀な人材に対し、積極的に受け入れる姿勢を見せている。それにつれ、2000 年以降に来日する中国人のなかに、技術などの就労ビザの取得により直接来日する就職者の増加が目立っている。

例えば、法務省の「新規入国外国人の在留資格」統計より、1995 年時に「人文知識・国

「実務」および「技術」ビザの取得により来日した外国人は 8,699 人、そのうち、中国人（台湾、香港、マカオを除く）は 665 人、7.6%しか占めていなかった¹²。これに対し、2005 年に上記 2 種類のビザの取得により直接に来日した外国人は 14,884 人、そのうち、中国人が 2,692 人であり、アメリカを抜いて全体の 18.1%を占める 1 位となった¹³。前述の中国人留学生に加え、これらの直接に日本にきた就職者も就労ビザ所持者の主要構成員であり、華僑・華人社会の新規参加者の大きな割合を占めていると考えられる。

在日中国人の定住傾向をより明確に把握するため、ここでは、法務省が公布した統計数字をもとに、1990 年代半ば以降に華僑と見なされる永住者、特別永住者、永住者の配偶者等、日本人の配偶者等、定住者、または就労（教授、芸術、宗教、報道、投資・経営、法律・会計業務、医療、研究、教育、技術、人文知識・国際業務、企業内転勤、興行、技能）ビザ所持者の人口推移を表にまとめた。

表 3-3 日本社会に定住する中国人人口推移（1994-2004 年）

年	永住者 (A)	特別永住 者(B)	永住者の 配偶者等 (C)	日本人の 配偶者等 (D)	定住者 (E)	就労 (F)	華僑 =A+B+C+D+E+F
1994	22,583	4,798	817	35,058	28,382	22,768	114,406
1995	23,568	4,685	851	37,310	30,653	23,314	120,381
1996	25,805	4,571	890	39,948	33,578	28,279	133,071
1997	28,445	4,454	967	43,714	36,941	29,710	144,231
1998	31,591	4,349	1,055	45,913	38,927	32,546	154,381
1999	37,960	4,252	1,346	48,698	38,982	33,358	164,596
2000	48,809	4,151	1,724	50,525	37,337	35,805	178,351
2001	58,778	4,060	1,961	53,554	36,580	38,874	193,807
2002	70,599	3,924	2,252	53,126	35,020	40,814	205,735
2003	83,321	3,406	2,698	52,016	33,292	41,839	216,572
2004	96,647	3,306	2,988	51,854	32,130	45,643	232,568

出所：法務省が発表した外国人登録者統計に基づき作成。

表 3-3 により、2004 年に永住者、特別永住者、永住者の配偶者等、日本人の配偶者等、定住者、または就労ビザを所持して、華僑として日本社会に定住する中国人は 23 万を超えたと考えられる。そして、2004 年の中国人登録者数が 487,570 人であったことから、実際日本に滞在する中国人のうち、約半数は定住志向を持つ華僑であると認識できよう。この数字は 10 年前の 1994 年時に比べると約倍増したこととなった。

そして、在住華僑の中身を見ると、戦前の植民地出身者及びその子孫を中心に構成される特別永住者ビザの所持者が年々減少してきているのに対し、一般永住者ビザの所持者の数が増えつつあり、特に 2000 年以降に著しい増加を見せている。その数を見ると、2004 年の 96,647 人は 1994 年の 22,583 人により約 5 倍も増加したこととなる。それに伴い、永住者の配偶者等のビザの所持者が増えてきている。一方で、日本人の配偶者等及び定住者のビザの所持者に関しては、2000 年にかけて上昇してきたが、その後は落ち着く様子を見せている。これに対し、元留学生や、中国から直接に就職のために来日した人を中心とする就労ビザ所持者の数が 1990 年代半ばから持続的に増えてきていることが注目のポイントともいえる。

表 3-4 日本国籍の帰化許可者数推移（1989-2005 年）

年	許可者数			
	総数	韓国・朝鮮	中国	その他
1989	6,089	4,759	1,066	264
1990	6,794	5,216	1,349	229
1991	7,788	5,665	1,818	305
1992	9,363	7,244	1,794	325
1993	10,452	7,697	2,244	511
1994	11,146	8,244	2,478	424
1995	14,104	10,327	3,184	593
1996	14,495	9,898	3,976	621
1997	15,061	9,678	4,729	654
1998	14,779	9,561	4,637	581
1999	16,120	10,059	5,335	726
2000	15,812	9,842	5,245	725
2001	15,291	10,295	4,377	619
2002	14,339	9,188	4,442	709
2003	17,633	11,778	4,722	1,133
2004	16,336	11,031	4,122	1,183
2005	15,251	9,689	4,427	1,135
合計	220,853	150,171	59,945	7,424

出所：法務省民事局「国籍関係」各年統計により作成。

日本社会に定住する華僑の増加とともに、生活上、または仕事上の便宜をはかるために日本国籍を取得する華人の数も 1990 年代の半ばから大きな増加変動を見せている。表 3-5 からは、1990 年代以降に中国人の帰化者数が大きく伸び、1997 年以降は毎年 4,000 人以上を維持してきたことがわかる。そして、1952 年から 2005 年末までに日本に帰化した中

国人の累積は 96,762 人までに達した。そのうち、1952 年から 1989 年の 37 年間に日本国籍を取得した数は 37,883 人であったのに対し¹⁴、1989 年から 2005 年の 17 年間に帰化した数は 59,945 人までにのぼった。この数字からも、近年における華人の増加傾向がうかがえる。

以上のことから、1990 年代の半ば以降に、在日中国人は一時的に滞在するのではなく、日本で安定した職を持ち、家庭を築き、華僑もしくは華人として定住する傾向が読み取れる。そして、これら大量の新華僑・華人の参入は、日本化の進行により衰退を見せた従来の華僑・華人社会に新たなパワーを注入し、その発展を促進したと同時に、華僑・華人社会の内容構造の多様化をもたらしたのである。

新華僑・華人は留学を経て就職した人や、日本人配偶者として来日する人など、個々人の来日の目的と背景の違いから、日本での生活状況も大きく異なっている。従来の華僑・華人社会のようにある地域に集中して居住する、または一定の職業に集中するのとは異なり、新華僑・華人の場合は日本人居住地域に混住するケースが多く、職業に関しても幅広い分野にわたっているのが大きな特徴である。いまや、日中国交正常化以降に来日する新華僑・華人が華僑・華人社会全体の 8 割を占め、華僑・華人社会の主流となっている。そして、新華僑・華人の場合、特に彼らの積極的な日本社会への参加と、華僑・華人社会における発言力が高まっていることが注目されている。

この華僑・華人社会の量的、質的な変貌につれ、華僑・華人の教育に対する要求も変わってきている。それは教育への要請が高めてきたことを意味すると同時に、教育の内容、形態についても、従来とは違う要求や希望が多く現れ、結果的には 1990 年代以降の華僑・華人教育の変容を促したと考えられる。当然、これは華僑・華人教育の中核である華僑学校の教育へも多大な影響を与えた。

第二節 日本社会で教育活動を行う 5 校の華僑学校

現在、日本社会で教育活動を継続している全日制の華僑学校は 5 校である。以下では、各学校の構成、教育方針、教育課程、ならびに生徒の進学状況等の基本状況を整理しておく¹⁵。

第一項 東京中華学校

1929 年に創立された。戦時中に校舎が全壊となったが、1946 年に日本の小学校を借用して学校の再開を果たし、1948 年に千代田区の校舎に移して今日までに教育を続けてきた。現在は小学部、中学部、高中部から構成され、2005 年には 300 名の児童・生徒と 32 名の教職員が在籍している。

東京中華学校の運営母体である財団法人東京中華学校は「自由に民族教育を進めること」と「生徒の教育と進学に有利なこと」の 2 点に基づき、「日本において中華文化育む拠点を目指して」、「中・日・英三言語を兼ね備えた、21 世紀の国際社会に適応できる生徒の育成に努める」ことを学校の基本方針として掲げている。そして、「在日華僑・華人子弟のための民族教育の場を提供する」と同時に、将来「日本に残る子どもたちが増えてきている」現状に応じ、学校は日本社会に生活していくために必要な日本語教育や進学教育の充実化も目標としている¹⁶。

以上の方針・目標のもと、学校は小・中・高それぞれに教育の重点を立て、教育を進めている。例えば、小学部においては日本で生まれ育った子どもがほとんどを占めている実態に対し、学校では中国語教育に重点を置き、初めて触れる教科としての中国語を「楽しく」、「わかりやすく」、「興味を持つ」ことを中心とし、児童一人ひとりの個性を伸ばしながら中華文化を根付かせる教育の実践を目指している。目標は生徒が卒業時には自分の意見をはっきり話せる中国語レベルを身につけることである。それと同時に、日本語と英語の教育も積極的に進める方針である。そして、中・高部においては中高一貫教育を行い、単位制・選択制の導入により、教育の充実を図り、生徒の日本の学校への進学、及び日本

社会への融合を目標としている。学校の教育課程は以下の通りである。

表 3-5 東京中華学校教育課程

表 3-5-1. 小学部教育課程

学年 科目	一年	二年	三年	四年	五年	六年
中文	8	8	8	8	8	8
日文	4	4	4	4	4	4
英文	1	1	1	1	2	2
中社	-	-	-	-	2	2
日社	-	-	-	2	2	2
算術	3	4	4	4	4	4
生活	3	3	-	-	-	-
理科			3	3	4	4
音楽	2	2	2	2	2	2
図工・美術	2	2	2	2	1	1
家庭科	-	-	-	-	1	1
資格技術	-	-	-	1	1	1
保健・体育	2	2	2	2	2	2
健康・道徳	2	2	-	-	-	-
総合学習	-	-	2	2	2	2
週間時数	27	28	28	31	35	35

表 3-5-2. 中学部教育課程

学年 科目	一年	二年	三年
中文	7	6	6
日文	5	5	5
英文	5	5	5
中社	3	3	3
日社	2	2	2
数学	5	5	5
理科	4	4	4
音楽	1	1	1
美術・工芸	1	1	1
家庭科	-	1	1
資訊技術	1	1	1
保健・体育	2	2	2
総合学習	1	1	1
弾性時間	1	1	1
語文発表/班会	1	1	1
週間時数	39	39	39

表 3-5-3. 高校部教育課程

学年			一年(学年学分制)		二年(選択単位制)		三年(選択単位制)	
科目	科目	単位数	必修	選択	必修	選択	必修	選択
言語	中文	中文Ⅴ(高一)	5	○				
		中文Ⅵ(高二)	5		○			
		中文Ⅶ(高三)	5					○
		中文Ⅷ(帰国進学)	2					○
	日文	日文Ⅰ(初級基本文型)	5					
		日文Ⅱ(初級文書読解)	5					
		日文Ⅲ(日本語総合)	5	○	○		○	
		日文表現Ⅰ	2		○		○	
		日文表現Ⅱ	2			○		○
		日文Ⅳ(現代文)	5			○		○
		日文Ⅴ(日本進学)	2					○
	英文	英文Ⅰ(高一)	4	○				
		英又Ⅱ(高二)	4		○			
		英文読解	4				○	
		英文作文	2					○
		英会話Ⅰ	2	○				
		英会話Ⅱ	2			○		○
		英文Ⅲ(日本進学)	2					○
		英又Ⅳ(帰国進学)	2					○
社会学	地理歴史	世界史	3	○	○		○	
		中国歴史	3			○		○
		日本史	3			○		○
		中国地理	3			○		○
		日本地理	3		○		○	
	公民	現代社会	3	○	○		○	
		政治経済	2			○		○
		倫理	2			○		○
数学	基礎	数字Ⅰ	3	○				
		数学A	2	○				
		数学Ⅱ	3		○			
		数学B	3		○			
	理系	数学Ⅲ	3					○
		数学C	3					○
	数字演習		3					○
	数学Ⅳ(帰国進学)		2					○
理科	理科総合A		2	○	○		○	
	理Ⅰ (3択1)	物理Ⅰ	3		○		○	
		生物Ⅰ	3	○				
		化学Ⅰ	3		○		○	
	理Ⅱ	物理Ⅱ	3					○
		生物Ⅱ	3					○
		化学Ⅱ	3					○
芸術 (2択1)	音楽		2	○	○		○	
	美術・工芸		2	○	○		○	
保体	保健体育		2	○	○		○	
情報	情報		2	○	○		○	
家庭 (2択1)	家庭一般		2	○	○		○	
	生活技術		2	○	○		○	
特別活動	国語発表/ ホームルーム(クラス会)			1		1		1

注：日文Ⅰ(初級基本文型)、日文Ⅱ(初級文書読解)は来日して間もない、日本語の指導が必要な学生(学年不問)に対し開設された科目である。

出所：東京中華学校 2005 年度・2006 年度教育課程表より作成。

上記の通常カリキュラム以外に、中学生以上を対象とする中国語特別講義、または外部（日本の小学校）から進学してきた中学生を対象とする英語特別講義なども設けられ、生徒の言語状況に応じ、多様な対応措置をとっている。

生徒の進路状況について、2005 年の高中部卒業生 17 名の内訳は、日本の大学・専門学校へ進学 16 名、受験準備中 1 名となっている。

第二項 横浜中華学院

横浜中華学院の前身は 1897 年に設立された日本かつ世界最初の近代華僑学校「中西学校」である。戦後、華僑・華人が力を合わせ、戦時中に全壊となった学校を再建し、教育活動の再開を果たした。しかし、その後中国の政治的な動向の影響をうけ、1952 年に学校は二つに分かれ、それからは別々に校舎を構えて教育を行ってきた。そのうち、横浜中華街にあるのは横浜中華学院である。学校は現在幼稚園部、小学部、中学部、高中部から構成され、あわせて約 250 名の児童・生徒と 36 名の教職員が在籍している。

横浜中華学院は「礼・義・廉・恥」を校訓とし、幼稚園から高校まで、中華文化の一貫教育のもと、「世界の主要言語である中国語、日本語、英語の三ヶ国語を学び、言語教育を通して、児童・生徒に地球的視野の感性を育てる」¹⁷ことを教育方針としている。

中華民国憲法及び日本の教育基本法の趣旨に従い、学校は以下の 10 点を教育目標として掲げている。1. 小・中・高十二年一貫の華僑教育を行う。2. 中・日・英三言語教育を通して、生徒の将来の活躍の場を広げる。3. 各種の検定試験に積極的に参加し、生徒の学習への興味及び実力を高める。4. 基礎学力を身につけ、大学進学への準備を整える。5. 生徒の進路状況に応じた教育を行い、より良い教育成果を目指す。6. 将来に備え体を鍛える。7. 親孝行の観念を養い、兄弟愛、友情を育む。8. 知能の促進と同時に、独立性と自主性を育成する。9. 時代の変化を見据え、必要な情報技術の知識を身につける。10. 多種多様な課外活動に積極的に参加し、国際交流の力を高める。

以上の教育方針、目標に基づいて、学校は個々の学生に適応した教育を行うことに努めている。例えば、高中部では生徒の進路希望に応じ、日本進学と帰国進学に分けて教育課程を組み、それぞれに進路指導を実施するなどの対策をとっている。学校の具体的な教育課程は以下の通りである。

表 3-6 横浜中華学院教育課程

表 3-6-1. 小学部教育課程

学年 科目	一年	二年	三年	四年	五年	六年
中国語	8	8	6	6	6	6
説話	2	2	-	-	-	-
作文	-	-	2	2	2	2
日本語	4	4	4	4	5	5
英語	3	3	3	3	3	3
数学	5	5	6	6	6	6
生活	3	3	-	-	-	-
自然	-	-	2	2	2	2
社会	-	-	1	1	-	-
日社	-	-	-	-	2	2
健康教育	-	-	1	1	1	1
音楽	1	1	2	2	2	2
図工	2	2	2	2	2	2
体育	2	2	2	2	2	2
道徳・週会	1	1	1	1	1	1
パソコン	-	1	1	1	1	-
伝統文化	1	1	1	1	1	1
週間時数	32	32	34	34	36	36

表 3-6-2. 中高校部教育課程

年級 科目	中一	中二	中三	高一	高二	高三
中国語	5	5	5	4	4	4
作文	1	1	1	2	2	2
日本語	5	5	5	5	5	5
英語	5	5	5	6	6	6
数学	5	5	5	5	4	4
日社	2	2	4	3	3	3
地理	2	2	1	2	2	-
理科	2	4	4	-	-	-
生物	-	-	-	4	-	-
化学	-	-	-	-	4	-
物理	-	-	-	-	-	4
健康	2	-	-	-	-	-
公民	1	1	1	1	1	-
三民主義	-	-	-	-	-	1
歴史	2	2	1		2	2
音楽	1	1	1	1	1	1
美術	1	1	1	2	1	1
体育	2	2	2	2	2	2
週会	1	1	1	1	1	1
パソコン/家庭	2	2	2	1	1	2
総合学習	-	-	-	-	-	1
週間時数	39	39	39	39	39	39

出所：横浜中華学院教育課程表より作成。

生徒の進学状況について、2003 年度横浜中華学院の高中部卒業生は 14 名、うち日本の大学・専門学校への進学 12 名、アメリカの学校への進学 1 名、就職 1 名となっている。

第三項 横浜山手中華学校

1952 年の「学校事件」後、横浜中華学院と分かれてから、最初は学生を分散して華僑の家などにて教育を受けていたが、翌年に山手町に新たな校舎が建てられ、通常のエデュケーション活動に戻った。そして、1957 年から「横浜山手中華学校」という校名で今日まで教育活動を行ってきた。現在は幼稚部、小学部、中学部から構成され、あわせて 411 名の児童・生徒と 31 人の教職員が在籍している。

横浜山手中華学校は中国語の教育及び中華文化の普及を目的に、「徳育、知育、美育、体育など多方面の教育を通して、華僑・華人の子どもを科学、文化知識と豊かな情操を身につけた『三好五愛』の学生を養成し、併せて中日両国の友好に貢献できる人材の育成」

18を教育方針としている。

以上の方針に基づき、学校では教育段階ごとに具体的な目標を設定している。例えば、幼稚園においては主に日本語による保育を行い、中日両国の文化との接触を図りながら、児童の個性と自立心を伸ばしていくことを目指す。小学部においては中国語及び日本語による授業を行い、中日両国の言語と文化を習得することを目的とする。そして、中学部においては教科によって中国語・日本語・英語による授業を行い、中国の文化をより理解し、中国語の運用能力を高めると同時に、日本の学校と同レベルの学力を身につけ、高校進学

の基礎を築くことを目標とする。学校の教育課程は表 3-7 の通りである。

生徒の進学状況について、横浜山手中華学院では、2005 年度の中学部卒業生 27 名全員が日本の高校へ進学している。

表 3-7 横浜山手中華学院教育課程

表 3-7-1. 小学部教育課程

学 年 科目	一年	二年	三年	四年	五年	六年
中文	6	6	6	6	6	6
説話	4	4	2	2	2	2
数学	4	5	6	6	5	5
理科	-	-	3	3	3	3
歴史	-	-	-	-	-	3
地理	-	-	-	-	3	-
日文	4	4	4	4	4	4
日社	-	-	2	2	2	2
図工	2	2	2	2	2	2
音楽	2	2	2	2	1	1
体育	2	2	2	2	2	2
集団活動	1	1	1	1	1	1
英会話	-	-	-	-	1	1
習字	-	-	-	1	1	1
週会	-	-	-	1	1	1
週間時数	25	26	30	32	34	34

表 3-7-2. 中学部教育課程

年級 科目	一年	二年	三年
精読	3	3	3
会話	3	3	3
汎読	1	1	1
写作	1	1	1
文化常識	4	4	4
数学	4	4	4
理科	3	3	3
日社	3	3	3
日文	4	4	4
英文	4	4	4
技術家庭	2	2	2
美術	1	1	1
音楽	1	1	1
体育	2	2	2
週会	1	1	1
週間時数	35	35	35

出所：横浜山手中華学校教育課程表より作成。

第四項 大阪中華学校

1946 年に創立された。当初は日本の国民学校を借りて教育活動を行っていたが、1953 年に浪速区にある校舎に移り、今日に至る。現在は幼稚部、小学部、中学部から構成され、あわせて 210 名の児童・生徒と 22 名の教職員が在籍している。

大阪中華学校の公式ホームページには、「われわれは国際友好を促進し、心身ともに完全な学生の培養を目指す。同時に、中、日、英の三言語教育を推進し、学生の進学、ないし将来の就職に必要な基礎を養う学校であることを目指す」¹⁹と書かれている。そして、学校は「幼稚園の時から中、日、英三ヶ国語教育を開始し」、「優れた中華文化を基にして日本文化と融合し、国際友好に力を入れ、学生を 21 世紀に邁進する国際人へと育成すること」²⁰を教育方針として掲げている。

以上の方針に基づき、学校において、幼稚園部では基礎教育を主とし、小学部においては中国語の習得を教育の重点を置き、そして、中学部においては高校への進学教育を重視し、100%の進学率と同時に学力の高い学校への進学を教育の目標としている。学校の教育課程は以下の通りである。

生徒の進学状況について、2003年度の中学部卒業生19名のうち、18名が日本の高校へ進学し、1名が不明となっている。

表 3-8 大阪中華学校教育課程

表 3-8-1. 小学部教育課程

学年 科目	一年	二年	三年	四年	五年	六年
中国語	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5
数学	3.5	3.5	4.5	4.5	4.5	4.5
理科	1.5	2	2.5	2.5	2.5	2.5
日本語	4	4	4	5	5	5
社会（中）	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
社会（日）	-	-	-	-	-	2
英語	2	2	2	2	2	2
公民	-	-	-	1	1	1
習字	-	-	1	1	1	1
パソコン	1	1	1	1	1	1
図工	2	2	2	2	2	2
説話	-	-	1	1	1	1
音楽	2	1.5	2	2	2	2
体育	2	2	2	2	2	2
保健	-	-	-	1	1	1
週間時数	26	26	28	31	33	35

表 3-8-2. 中学部教育課程

年級 科目	一年	二年	三年
中国語	5	5	4
数学	4	4	5
理科	4	4	5
日本語	4	4	6
社会	4.5	4.5	4.5
英語	4	4	6
公民	1	1	1
歴史（中）	2	2	-
地理（中）	2	2	-
美術	0.5	0.5	0.5
技術家庭	1	1	0.5
パソコン	1	1	1
音楽	1	1	1
体育	2	2	2
保健	1	1	-
週間時数	37	37	37

出所：大阪中華学校教育課程表より作成。

第五項 神戸中華同文学校

前身は 1899 年に創設された「神戸華僑同文学校」である。戦後当初は日本の学校を借用して教育を開始したが、1959 年に華僑・華人社会の募金のもと、中央区に建てられた新校舎に移し、今日に至る。現在は小学部と中学部から構成され、あわせて 611 名の児童・生徒と 43 名の教員が在籍している。神戸中華同文学校は 5 校の華僑学校のうち最も規模が大きいであると同時に、その優れた教育水準から、兵庫地域の進学校としても名を知られている。

学校は「団結・友愛・互敬・互助」の校訓のもと、「華文教育を通して華僑・華人の子女に中国に関する正確な知識（中国語・地理・歴史等の文化）を習得し、教師を敬い、学友とは仲良く、刻苦奮闘する校風を身につける」、「徳育、知育、体育の各方面での健全な発達を遂げる」と同時に、「将来中日友好事業に積極的に貢献できる人材を育てる」²¹の 3 点を教育方針として掲げている。また、学校は教育を通して、徳、知、体育が健全に発達し、中日の友好に積極的に貢献できる生徒の育成を教育の目標としている。その教育課程は以下の通りである。

表 3-9 神戸中華同文学院教育課程

表 3-9-1. 小学部教育課程

学 年 科目	一年	二年	三年	四年	五年	六年
中国語	12	11	10	10	9	9
書道	-	-	1	1	1	1
算数	4	5	5	5	6	6
理科	-	-	3	2.5	3	3
生活	2	2	-	-	-	-
社会	-	-	3	2.5	-	-
中国地理	-	-	-	-	2	-
中国歴史	-	-	-	-	-	2
音楽	2	2	2	2	2	2
体育	3	3	2	3	3	3
図工	2	2	2	2	2	2
日本語	1	2	3	3	3	3
英語	-	-	-	1	1	1
クラス会	-	-	-	-	1	1
週間時数	26	27	31	32	33	33

表 3-9-2. 中学部教育課程

科目	年級	一年	二年	三年
中国語		6	6	5
数学		4	4	5
英語		4	4	4
理科		3	3	4
中国歴史		-	3	-
中国地理		3	-	-
保健体育		2	2	2
美術		1	1	1
音楽		1	1	1
技術家庭		2	2	2
日本社会		3	3	3
日本語		4	4	5
徳育		-	-	1
クラス会		1	1	1
週間時数		34	34	34

出所：神戸中華同文学校教育課程表より作成。

進学状況について、2003 年度、神戸中華同文学校の中学部卒業生 76 名の全員が日本の高校へ進学した。

以上日本にある華僑学校の基本状況についてまとめた。5 校の華僑学校はすべて全日制の学校であり、幼稚園あるいは小学部から、中学部、ないし高中部までの教育を実施している。一方で、共通の上級管理組織が設けられていないため、各華僑学校ではそれぞれの設置母体である学校法人、あるいは財団法人により運営・管理が行われているのが現状である。そのことから、各学校の教育方針やカリキュラム、または教材の選択、教員の任用などについても独自の基準に沿って行われるのが一般的である。

戦後の長い間に、上述 5 校に 1988 年に閉校となった「長崎華僑時中小学校」を加えて、計 6 校が華僑・華人社会の主な教育機関として、子どもたちに民族言語、文化をはじめ、科学知識等を系統的に教授し、華僑・華人社会の民族表象の維持ないし継承に重要な役割を果たしてきた。一方で、日本社会の国際化が進み、それに伴い、在日華僑・華人社会も日本化傾向や新華僑・華人の参入により多様化してきている。こうした社会環境の多元化を受け、華僑学校の教育の様相は大きく変容し、特に 1990 年代以降の変化が顕然である。

第三節 1990 年代以降の華僑学校教育の変容―民族をこえていく

社会的な変化により、従来の華僑の子ども相手に民族教育を中心に行ってきた華僑学校の教育は大きく変容してきている。以下では、生徒・教員の構成、学校の教育内容、生徒の進学状況の 3 つの側面を通して、華僑学校における教育の変容実態を考察していく。

第一項 生徒と教員の構成にみる変化

1. 在籍児童・生徒の変化

戦後、いったん繁栄期を迎えた華僑学校であるが、その後の華僑・華人社会の分裂が教育活動に大きな波紋を投じ、これを契機に、徐々に衰えを見せた。さらに、1970 年代以降では、華僑・華人社会の弱体化に伴い、華僑学校も生徒数の減少や経営難などの問題に悩まされ、正常な教育活動を維持することのできない学校まで出た。

一方、1990 年代以降の急速に増加する新華僑・華人の参入により、華僑・華人社会は活気を取り戻した。これにより、生徒数が減少し続けてきた華僑学校も、1990 年代半ばから入学希望者が再び増え、在校生が増加に転じはじめた（表 3-10、3-11、3-12 参照）。横浜山手中華学校の例をあげると、1975 年の全校児童・生徒数 479 名に対し、1985 年は 321 名、さらに 1995 年は 246 名までに減少したが、その後徐々に回復をみせ、そして、2004 年、在籍児童・生徒数は 22 年ぶりに 400 人台に戻った。この 1990 年代半ば以降の在籍学生数の増加は、華僑学校における第一の変化ととらえられよう。

表 3-10 横浜山手中華学校の在籍生徒数の推移（1990-2005 年）

年	生徒数	年	生徒数	年	生徒数
1990	265	1996	255	2002	386
1991	252	1997	269	2003	396
1992	244	1998	278	2004	401
1993	252	1999	303	2005	411
1994	242	2000	313		
1995	246	2001	355		

出所：横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005 年、275 頁、横浜山手中華学校 2004、2005 学年度学生統計により作成。

表 3-11 東京中華学校の在籍生徒数の推移（1993-2005 年）

年	生徒数	年	生徒数	年	生徒数
1993	303	1998	286	2003	-
1994	287	1999	328	2004	314
1995	256	2000	344	2005	300
1996	237	2001	349		
1997	261	2002	345		

出所：東京中華学校各年学生統計により作成。

表 3-12 神戸中華同文学校の在籍生徒数の推移（1990-2005 年）

年	生徒数	年	生徒数	年	生徒数
1990	639	1996	623	2002	632
1991	640	1997	635	2003	631
1992	635	1998	644	2004	614
1993	618	1999	623	2005	630
1994	610	2000	608		
1995	626	2001	616		

出所：神戸中華同文学校『建校百年周年記念冊』、174 頁、神戸中華同文学校各年『学校要覧』により作成。

次に、生徒の数の増加と同時に、その構成にも大きな変化が見られた。華僑学校は本来生徒に自民族アイデンティティを維持させ、中国人育成するための民族教育を中心に行ってきた。そのため、教育対象は華僑、もしくは華人といった中国に文化的な起源を持つ子どもに限っていた。一方、現在の日本の各華僑学校は、国籍、出身を問わずにすべての子ども向けに生徒募集をしているため、在籍児童・生徒も多様化している。

華僑学校のうち生徒数が最も多い神戸中華同文学校の状況を見ると、2005 年度の在籍児童・生徒 630 名のうち、中国籍 210 名、日本籍 402 名のほかに、アメリカ籍 4 名、シンガポール籍 2 名、インド籍 3 名、韓国籍 4 名、カナダ籍 2 名、ベトナム籍 1 名、ポルトガ

ル籍 1 名、イギリス籍 1 名と、多様な国籍の所持者が在学している。

表 3-13 2005 年神戸中華同文学校の在籍生徒構成

国籍	中国籍（台湾を含む）		日本籍		他国籍	合計
学部	老華僑	新華僑	華人	日本人		
小学部	81	71	229	59	12	454
中学部	39	19	97	17	6	176
計	120	90	326	76	18	630

出所：2005 年神戸中華同文学校学生状況調査により作成。

そして、表 3-13 により、在籍児童・生徒の出身はおおよそ次の 5 種類に分けることができる。

(1)老華僑の子孫が全体の 19.0%を占めている。その多くは日本に生まれ育った華僑の三世、四世、ないし五世である。中にはある程度の中国語力をもつ生徒もいるが、学校に入るまで中国語が全く話せない子どもも少なくない。

(2)1978 年の中国改革開放以後に来日した新華僑の子どもが全体の 14.3%を占めている。滞日年数の違いから彼らの中国語と日本語の能力も異なり、直接に中国の学校から編入して、中国語を母語とする日本語が全く話せない生徒もいれば、日本で生まれ育った中国語を第二言語とする子どもも多い。

(3)日本籍を持つ華人の子どもが全体の 51.7%と、最も多く占めている。その構成には日本国籍に加入した華人家庭の子どものほか、中国人と日本人の国際結婚による子どももこの類に入る。その大多数は日本生まれ育った子どもであり、中国語を第二言語とするのが一般的である。

(4)日本人の子どもが約 12.1%を占める。彼らは日本人の両親を持ち、日本生まれ育った中国に文化的起源を持たない子どもである。そのため、中国語と全く接触したことのない子どもが大部分を占めている。

(5)そのほかに、2.9%と少数であるが、他国籍の子どもがいる。その内訳は他国籍に加入した華人の子ども以外に、中国と文化的起源を持たない純粋な他国（例えば韓国）の子どもも何人か、在籍している。その多くは日本で生まれ育った中国語を第二言語とする子どもである。

上記から国籍や出身だけではなく、生徒一人ひとりにおける日本社会への定着度、または家庭環境の異なりから、華僑学校における生徒の多様化は、彼らの言語能力、文化的属性にまで及んでいると考えられる。例えば、日本生まれ育った華僑・華人の子どもや国際結婚家庭の子どもについては、家庭状況の違いから、その言語能力はもちろん、文化的属性も複雑性を呈しているのである。

このように、入学者の制限を設けていない華僑学校はいま、在籍する児童・生徒の多様化が最大の特徴となっている。この華僑学校のすべての子どもを受け入れる方針について、学校の生徒数を確保するための対策にすぎないとも言われるが、従来の国籍、民族の枠を飛び出した点においては、積極的な意味合いを持つと考えられる。そして、この動きは華僑学校が国際学校に向けて歩み出した証左ともとらえられよう。一方で、生徒の多様化は学校に新たな課題を提起した。

そして、近年華僑学校の生徒構成にあらわれたもう一つの変化は、日本国籍の生徒の増加である。前述のように、華僑学校は本来中国人の育成を主眼においてきた。そのため、中国籍の生徒が多数を占めていたのがこれまでの状況である。一方で、1990年代に入ってから、生徒構成の多様化に伴い、中国籍の児童・生徒の減少とは対照的に、日本籍の児童・生徒の割合の上昇が顕著となっている。以下表 3-14 の神戸中華同文学校の 1970 年代から今日までの在籍児童・生徒の国籍の推移により、その変化はよくとらえられる。

そして、神戸中華同文学校以外にも、日本国籍の児童・生徒数が全校生徒の半分以上を占める学校が多く出ている。例えば、2005 年において、横浜山手中華学校では児童・生徒 411 名のうち、中国籍（台湾を含む）所持者は 170 名、日本国籍所持者は 207 名となっている。そして、東京中華学校においては児童・生徒 300 名のうち、中国・台湾籍所持者は 120 名であるのに対し、日本国籍所持者は 168 名となっている。

表 3-14 神戸中華同文学校の在籍生徒の国籍推移

年	生徒数	中国籍（台湾を含む）	日本籍	その他
---	-----	------------	-----	-----

1974	823 (100%)	808 (98.2%)	13 (1.6%)	2 (0.2%)
1983	854 (100%)	819 (95.9%)	14 (1.6%)	21 (2.5%)
1993	618 (100%)	440 (71.2%)	152 (24.6%)	26 (4.2%)
2000	605 (100%)	263 (43.5%)	315 (52%)	27 (4.5%)
2003	631 (100%)	221 (35%)	388 (61.5%)	22 (3.5%)
2004	614 (100%)	203 (33.1%)	391 (63.7%)	20 (3.3%)
2005	630 (100%)	210 (33.3%)	402 (63.8%)	18 (2.9%)

注：() 内の数字は児童・生徒の全体に占める割合を表すものである。

出所：神戸中華同文学校『学校要覧』各年により算出・作成。

この日本国籍を持つ児童・生徒の増加について、華僑・華人社会の変化と合わせて考慮すると以下 3 つの側面からの影響が大きいと考えられる。

まずは日本国籍に帰化した華人家庭の子どもの増加である。前述したように、老華僑・華人社会は世代交代につれ、日本国籍を選択する割合が高くなっている。一方で、新たに日本社会に定住する新華僑の中にも、仕事や家庭の都合により、日本国籍に帰化する人が年々増えている。これらにより、日本国籍を所持する華人の子どもの数が上昇し、華僑学校における日本籍の児童・生徒の増加につながったのである。

二つ目は国際結婚、つまり中国人と日本人との結婚による子どもの増加である。厚生省の統計によれば²²、1995 年に中国人と日本人の国際結婚件数ははじめて 5,000 件を超え、5,943 件となってから、5 年後の 2000 年には約倍増の 10,762 件となり、それから 2004 年までに毎年 11,000 件前後を保持してきた。

これに伴い、父母の片方が中国人である国際家庭に生まれた子どもの数も上昇している。厚生省が公布した父母のどちらの一方が中国人である子どもの出生数を見ると、1995 年は 2,960 人であったに対し、2000 年は 3,287 人、2001 年は 4,007 人、さらに 2002 年には 5,076 人と数を大きく伸びてきたことがわかる。一方で、1985 年の日本国籍法の修正により、従来の「父系血統主義」から父母どちらが日本国民であれば、出生した子ど

もは自動的に日本国籍を取得するという「父母両系血統主義」に変わった。これにより、上記国際結婚により出生した子どもは日本国籍所持者となる。この国際結婚により子どもの増加は華僑学校の生徒構成に大きな影響をもたらしたと考えられる。

そして三つ目は中国と文化的起源を持たない子どもの入学である。近年では、各華僑学校ともに父母ともに日本人の在籍者の増加が際立っている。例えば、横浜山手中華学校の場合、2005年の児童・生徒のうち、日本人の子どもは全体の18.5%を占めている。また神戸中華同文学校においては、全体の12.1%に相当する在籍者が日本人の子どもである。そのほかに、横浜中華学院の2002年の統計では、幼稚園児の57%、小学部児童の27%、中学部生徒の14%、高中部生徒の6%が日本人となっている。

この華僑学校における日本人在籍生の増加は、日本社会からも注目され、新聞やメディアなどによりたびたび報じられた。その背景には日本社会の国際化が、地域の人々に異文化に対してより寛容な考え方をもたらしたことがあげられると同時に、華僑学校が三言語（中・日・英）、二文化（中・日）教育の実践を通して、より開かれた教育へと変貌していることが日本社会に広く受け入れたことも大きな要因であると考えられる。

筆者が2002年に横浜山手中華学校のPTA会議に参加した際、日本人の保護者に「なぜ自分の子どもを華僑学校に通わせたのか」を質問したところ、多くの人からは、「これからの時代において外国語の必要性がますます高くなると思う。華僑学校なら日本の学校の課程が勉強できるし、英語も小学校から学習し、その上中国語も身につけることができるから」との答えをもらった。つまり、私立学校に通わせる感覚で華僑学校を選択する日本人が多い。このように、日本人生徒の入学は、日本社会の多文化・多民族化の影響によるものであると同時に、従来の民族教育から国際化に向かう華僑学校の教育方針の転換も無視できない一因であろう。

2. 教員の構成の変化

上記の児童・生徒に伴い、華僑学校の教員の構成も変化を見せている。これまでの変遷

を見ると、華僑学校の教員においては、中国国内からの招聘をメインとする時期、主に留学生を採用する時期、華僑学校の出身者を主に任用する時期、と現在の教員が多様化する時期、を大きく分けることができよう。

まず近代華僑学校の誕生期である 19 世紀末から 20 世紀初頭においては、教員を中国国内から招聘するのが一般的であった。例えば、横浜に創設された日本初の華僑学校である大同学校は開校当初、中国より康有為の弟子である徐勤、陳黙庵、湯覺頓、陳蔭農、林慧儒等を教員として迎えた²³。また、清政府の主導で 1905 年に開設した長崎の華僑時中両等小学校は、初代教員の三人とも中国から招いた清朝の科挙の出身者であった。この中国により教員を招聘する理由については、従来の商人、職人を中心とする華僑・華人社会に教員に適任する者が少なかったことと考えられる。もう一つは、当時の教育内容には孔子学や経、史などの中国旧来のものが多く組まれていたため、中国の教育に詳しい教員が不可欠であったことも要因として挙げられる。一方で、日本語や音楽などの科目については、日本人の教員が担当していた場合も少なくなかった²⁴。

その後の民国期に入ると、徐々に中国人留学生を教員として招致する傾向が強くなった。民国期において、政府が実施した「支援」と「管理」並行の華僑政策のもと、海外の華僑・華人社会は中国と親密な関係を持つようになった。それは教育にも反映されていた。この時期の華僑学校の多くは中華民国教育部の認可も受け、教育課程も教育部の規定に準じたものが多かった。そのため、中国の教育事情を熟知した教員が必要となった。しかし、中国から教員を招致することはコストや時間もかかることから、この時期では、中国にて教育をうけ、高い知識をもち、そのうえ日本の事情も知る留学生を教員として招くケースが次第に多くなった。この状況は終戦後においても同じであったといえる。

戦後、各地の華僑学校は授業言語を標準語に統一し、中華民国教育部の基準のもとに教育を行うことが基本であった。これにより、各学校では華僑・華人より標準語が堪能であり、かつ中国の教育を知る留学生を教員として任用するのが主流となった。例えば、1946 年に再建された横浜中華学校では、「国語教育を実施するため、学校理事が日本の各大学か

ら留学生を教員として招聘した」。一方で、「留学生の多くは東京の後楽寮と神田寮に住んでいるため、毎日往復して授業をしていた」²⁵のである。

しかし、留学生の教員には不安定的な要素が潜んでいる。それは、彼らの帰国である。特に、戦勝後の民族意識の高揚に伴い、学業を修了した留学生の多くは中国へ帰国の道を選択した。これにより、華僑学校の教育は大きな問題となった。例えば、前記の横浜中華学校の場合、終戦後10年の間に、帰国を理由に辞職した教員は延べ58名に至り、学校の通常教学に大きな支障が出た²⁶。さらに、1946年に創立した島根中華学校においては留学生教員の帰国により、わずか二年で閉校となった。このようなことを経て、以降華僑学校の教員任用においては、長期的に日本社会に居住することが可能な華僑・華人、特に華僑学校の出身者に重心を移した。

1950年代からの長い間に、日本と中国の国交は絶え、中国より教員を招くことも、留学生を招聘することも困難であった。一部の台湾系の学校では台湾から教員を招致することもあったが、数的には少数と見られる。華僑学校の教員は事実上学校の出身者である華僑・華人が主流となった。しかし、華僑・華人社会の衰退や学校の財政難などから、優秀な教員人材の確保は容易ではなかった。さらに、華僑・華人の三世、四世の教員が多くなるにつれ、中国語指導力が次第に低下し、学校の教育の質までに影響を及んだ。そして、華僑学校における現地教育の推進に伴い、その後徐々に日本人教員の導入も多くなった。

1990年代以降に、多様な生徒構成、多彩な教育内容に対応して、華僑学校における教員の構成も多様化を呈してきている。現在の各華僑学校の教員構成をみると、学校の出身者である華僑・華人のほかに、学校は日本の学校と同様な科目が多く組まれていることから、教員免許を持つ日本人講師の採用も一般的となっている。そして、新たに来日した新華僑・華人の中に、教職の経歴持ち主も多いことから、近年では即戦力としてこれら元教師の採用も各華僑学校に多く見られる。そのほかに、小学校から英語の授業を開始する華僑学校において、英語を母語とする教員の配置も一般的である。さらに、少数ではあるが、より高いレベルの中国語教育を求めて、直接に中国大陆・台湾から期間限定で現職の教員を招

くケースもある。例えば、横浜山手中華学校では 1980 年代の後半から、2 年ことの交代制で中国の北京華文学院と首都体育学院より現職の教員を招致している。

このように、現在の華僑学校では多様な背景を持つ教員がともに在職している。そして、この多様化は教員の国籍や彼らの母語にも現れている。例えば、東京中華学校の教員の国籍と母語は表 3-15、3-16 の通りである。

表 3-15 東京中華学校教職員の国籍

国籍	台湾	中国大陸	日本	アメリカ	計
常任教員	13	1	2	-	16
非常勤講師	3	-	11	1	15
職員	1	-	2	-	3

出所：2005 年東京中華学校の統計により作成。

表 3-16 東京中華学校教職員の母語状況

	日本語	中国語	英語	計
専任教員	2	14	-	16
非常勤講師	12	2	1	15
職員	3	-	-	3

出所：2005 年東京中華学校の統計により作成。

以上のことから、現在の華僑学校の教員は実に多様化していることがわかる。一方で、個々の教員のもつ背景の違いから、一人ひとりの所持する中国語および日本語の言語能力はもちろん、指導スタイル、教育理念などもさまざまである。従って、華僑学校における教員の多様化とともに、教員の統合、ならび教育の質への保障は大きな課題となっている。

第二項 教育内容にみる変化

本項では教育の方針・目標に合わせて変化する教育課程、使用する教科書などから、華僑学校教育の変容を探っていく。

1. 中国と同様の教育を行う時期

華僑の「僑」とはもともと仮住まいの意味である。つまり、華僑とは異郷で仮住まいする「中華」の民のことである。そして、この「仮」の色は当初の教育活動にも濃く反映さ

れていた。

華僑学校の歴史を見ると、その設立は華僑の子どもの教育問題を解決するのが一番の理由であった。一方、中国の革命派と立憲派が学校の設立に深く関わっていたことから、当初では華僑・華人の子どもに加え、「中国からの有志遊学者」も教育の対象とし、先進的な近代教育を通して、「救国（中国）救民」の人材の育成も学校の重要な目的としていた²⁷。そのために、当時の教育においては進歩的な側面と保守的な側面が共存していたのが特徴である。例えば、教育課程には中国の旧式教育の内容に伴い、日本の近代学校制度を真似、英語や算数、体操などの新式科目も組まれていたことがそのあらわれである。

その後、民国期において、民国政府の積極的な管理のもと、華僑学校は中華民国教育部が公布した規定に基づいて教育を行うのが一般的であった。そのため、学校のカリキュラムや教科書なども中国国内と同様のものが使用され、それに日本語科目が加えられただけであった。一方で、戦時中に入ると、日本語を全く教授しない学校まででた²⁸。すなわち、この時期の華僑学校は、母語のマスターや中国人としての自覚を持たせことはもちろん、出身国と同様の教育を行うことにより、中国人を育成するための教育を中心に行っていた。そして、この教育方針は戦後しばらくの間に継続されていた。

戦後、各地に再建された華僑学校は9月入学の体制を取り入れ、授業言語を標準語に改め、さらにはカリキュラムや教科書等も中国国内と同様のものを使用し、中華民国教育部の認可をうけるのが一般的であった。一方で、1947年の「第一次留日華僑全国教育会議」を経て、日本における華僑学校の教育課程の設置から、授業時数、教育の評価、教員の資格・待遇、ないし学級の設置、学期の設定まで、すべて国内の教育基準に準じて統一された。その意味では、華僑学校は中華民国の教育機関の一部であったと認識できよう。このことは中華民国教育部の対応からもうかがえる。例えば、華僑学校教育の諸事項をまとめた「第一次留日華僑全国教育会議議決案」に対し、中華民国教育部は以下の指示を下していた²⁹。

①議決案第三、第十項の小学教員の招聘に関しては、『国民学校教職員任用待遇保障進修弁法』第6条

に準じるべきである。

②第六項に示した小学課程基準は教育部の規定とかなり異なりため、教育部が發布した『小学課程標準総綱』に準じるべき。

③第十一項の小学教員資格に関しては、教育部が發布した『国民学校および中心国民学校規則』第十九条に準じるべき。

④第二十一項の学校の名称に関しては、『修正中学規程』第三、第七条に準じるべき。

⑤第二十二項の学校の休み期間・休暇に関しては、教育部が發布した各級学校学年学期弁法および国定記念日の規定に準じるべき。

このように、華僑学校は中華民国の教育部から国内の教育と一致させることを要求されていた。他方、一部の日本の学校へ進学する生徒のために、各華僑学校では補習授業も実施していた。例えば、横浜中華学校においては、日本の高校への進学希望者に対し、中学2年から放課後に進学特別補習授業を行っていた³⁰。総じて、1950年代までの華僑学校は中国国内の教育機関の延長ととらえることができよう。

2. 民族教育と現地教育の二本柱への過渡期

1949年以降の中国大陆と台湾の政治的な情勢をうけ、日本の華僑学校は二つに分裂した。それからの長期間に日本は中国との国交がなかったため、華僑・華人における両国間の自由な行き来は制限されていた。これにより、華僑学校卒業生の中国への進学も難しくなり、また国内からの教科書の調達や教育情報等の入手も困難となった。それに加え、前述したように華僑・華人社会内部も世代交代につれ、日本化が徐々に進んできた。これらにより、華僑学校の教育も少しずつ変化を見せていた。以下では、表 3-17 戦後の神戸中華同文学校の教育課程の変遷を通して、その教育の変化を見よう。

なお、台湾系の学校では戦後の流れを受け継ぎ、中華民国教育部所轄の教育機関として教育を継続してきたが、華僑・華人の所在する社会的大環境は同じであることから、教育課程の変化には同じ流れが見られる。また、神戸地域においては、中国大陆と台湾の政治

的な対立に影響を受けたが、華僑学校の分裂には免れたことから、その教育課程の変化はより代表的なものであると考えられる。

表 3-17 戦後の神戸中華同文学校の教育課程の変遷

<小学部>

1946～1953年の教育課程

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
公 民					1	1
国語	読法	15	14	12	11	9
	作法					
	書法					
	説法					
算術	筆算	3	4	5	6	6
	珠算					
唱歌	音楽	3	3	2	2	1
遊戯	体育			3	3	3
美術	美術	3	3	1	1	1
工作	労作			2	2	1
常識			5	6		
自然					3	3
地理					2	2
歴史					2	2
日語					2	2
英語					2	2
合 計	24	24	30	31	33	33

1954～1970年の教育課程

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
公 民					1	1
国語	読法	15	14	11	11	10
	作法					
	書法					
	説法					
算術	筆算	3	4	6	5	5
	珠算					
唱歌	音楽	3	3	2	2	1
遊戯	体育			3	3	3
美術	美術	3	3	1	1	1
工作	労作			2	2	1
常識			5	6		
自然					3	3
地理					2	2
歴史					2	2
日語					3	3
英語						
合 計	24	24	31	31	33	33

1971年の教育課程

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
公 民					1	1
国語	読法	16	12	10	10	9
	作法					
	書法			1	1	1
	説法					
算術	筆算	4	5	6	6	6
	珠算					
唱歌	音楽	3	3	2	2	1
遊戯	体育			3	3	3
美術	美術	3	3	2	2	2
工作	労作					
常識		3	3			
自然				3	3	3
地理					2	2
歴史					2	2
日語			1	2	3	3
社会			3	3		
合 計	26	26	31	32	33	33

1972～1979年の教育課程

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
公 民					1	1
国語	読法	12	11	10	10	10
	作法					
	書法			1	1	1
	説法					
算術	筆算	4	5	6	6	6
	珠算	2	2	2	2	1
音楽	音楽	2	2	3	3	3
体育	体育	2	2	3	3	3
美 労	美 労	3	3	2	2	2
常識	常識	3	3			
自然			3	3	3	3
地理				4		
歴史					4	
日語		1	1	2	3	3
社会			3	3		
合 計	26	27	31	32	34	34

1980～1987年の教育課程

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
公 民					1	1
国語	読法	12	11	10	10	9
	作法					
	書法			1	1	1
	説法					
算術	筆算	4	5	6	6	6
	珠算	2	2	2	2	2
音楽	音楽	3	3	3	3	3
体育	体育	3	3	3	3	3
美 労	美 労	2	2	2	2	2
常識	常識	2	3			
自然			3	3	3	3
地理				3		
歴史					3	
日語	1	1	2	2	3	3
社会			3	3		
合 計	26	27	32	32	33	33

1987～1996年の教育課程

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
公 民					1	1
国語	読法	12	11	10	8	7
	作法					
	書法			2	2	2
	説法			1	1	1
算術	筆算	4	5	5	6	6
	珠算	2	2	2	2	2
音楽	音楽	3	3	3	3	3
体育	体育	3	3	3	3	3
美 労	美 労	2	2	2	2	2
常識	常識	2	3			
自然			3	3	3	3
地理				3		
歴史					3	
日語	1	1	2	2	3	3
社会			3	3		
合 計	26	27	31	32	33	33

1999～現在の教育課程

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
中国語	12	11	10	10	9	9
算術	4	5	5	5	6	6
音楽	2	2	2	2	2	2
体育	3	3	2	3	3	3
美 労	2	2	2	2	2	2
常識	2	2				
自然			3	2.5	3	3
中国地理					2	
中国歴史						2
日語	1	2	3	3	3	3
社会			3	2.5		
英語				1	1	1
書法			1	1	1	1
班会					1	1
合 計	26	27	31	32	33	33

< 中学部 >												
1946～1953年の教育課程				1954～1957年の教育課程				1958～1961年の教育課程				
公民	1	1	1	公民	1	1	1	公民	1	1	1	
国文	6	6	6	国文	6	6	6	国文	6	6	5	
数学	算術	6		数学	算術	5		数学	算術	5		
	代数		3		代数		3		代数		3	
	幾何		3		幾何		3		幾何三角		3	
英語	5	5	5	英語	5	5	5	英語	5	5	5	
日語	3	3	4	日語	4	4	4	日語	4	4	4	
理科	物理		4	理科	物理		4	理科	物理		4	
	化学		4		化学		4		化学		4	
	生理	1			生理	1			生理	1		
	動物	2			動物	2			動物	2		
	植物	3			植物	2			植物	2		
歴史	2	2	2	歴史	2	2	2	歴史	2	2	2	
地理	2	2	2	地理	2	2	2	地理	2	2	2	
保健体育	2	2	2	保健体育	2	2	2	保健体育	2	2	2	
美術	1	1	1	美術	1	1	1	美術	1	1	1	
労作	1	1	1	労作	1	1	1	労作	1	1	1	
音楽	1	1	1	音楽	1	1	1	音楽	1	1	1	
合計	35	34	35	合計	35	35	35	職業家庭			2	
								合計	35	35	36	
1962～1971年の教育課程				1972～1979年の教育課程				1980～1998年の教育課程				
国文	6	6	6	国文	6	6	6	国文	6	6	5	
中国歴史	2	2		中国歴史		4		中国歴史		3		
中国地理	2	2		中国地理	4			中国地理	3			
日語	5	4	5	日語	4	4	5	日語	4	4	5	
日本社会	2	2	4	日本社会	2	2	3	日本社会	3	3	3	
数学	算術	4		数学	算術	4	4	数学	算術	4	4	
	代数		3		代数		4		代数		4	
	幾何		2		幾何		1		幾何		1	
理科	生物	4		理科	生物	1	1	理科	生物	1	1	
	化学		4		化学	2	2		化学	2	2	
	物理		4		物理	2	2		物理	2	2	
音楽	1	1	1	音楽	1	1	1	音楽	1	1	1	
美術	1	1	1	美術	1	1	1	美術	1	1	1	
保健体育	2	2	2	保健体育	2	2	2	保健体育	2	2	2	
技術家庭	2	2	2	技術家庭	2	2	2	技術家庭	2	2	2	
英語	4	4	4	英語	4	4	4	英語	4	4	4	
合計	35	35	36	合計	35	35	35	徳育			1	
								班会	1	1	1	
1999～現在の教育課程												
中国語	6	6	5									
中国歴史		3										
中国地理	3											
日語	4	4	5									
日本社会	3	3	3									
数学	4	4	5									
理科	3	3	4									
音楽	1	1	1									
美術	1	1	1									
保健体育	2	2	2									
技術家庭	2	2	2									
英語	4	4	4									
徳育			1									
班会	1	1	1									
合計	34	34	34									

出所：学校法人神戸中華同文学校『建校 100 周年記念冊』、2000 年、172～173 頁、神戸中華同文学校の現行教育課程により作成。

終戦直後の 1946 年からの教育課程は、前述の通り、中華民国の教育部の基準に基づくものであり、小学校 5 年生以上に日本語科目が加えられたというのが一般的であった。一方で、1954 年に「アチーブメント・テスト」が日本の高校入試に取り入れられたことをきっかけに、比較的純粋であった華僑学校の民族教育が変わり始めた³¹。つまり、カリキュラムの中における日本語をはじめ、日本の科目が増えてきたのである。1954 年に、神戸中華同文学校はこれまでの中国と同様な 9 月入学から日本の習慣に合わせ 3 月始業に改革し、それに伴い、小学 5 年、6 年の日本語の科目が週 1 時間増えた。また、中学部においては、1962 年により日本社会の科目も加えられ、さらにこれまでの職業家庭科目が技術家庭に変えられたことも日本の学習指導要領の改正による影響であったと考えられよう。

1970 年以降になると、華僑・華人社会の日本化進行につれ、カリキュラムにおける日本語、日本の科目の比例がさらに上昇した。例えば、小学部の教育課程を取り上げてみると、1970 年までに、日本語科目は小学 5 年からの開設となっていたが、1971 年から小学 4 年、1972 年から小学 2 年、さらに、1980 年以降は小学 1 年から設けられることになった。また、中学部においても、同様に日本語の週間授業数の増加が見られた。一方で、日本語、日本の科目が多くなるにつれ、カリキュラムにおける中国語科目の時間数が減少してきていたことに注目したい。特に、1970 年代以降を見ると、小学校低学年においては日本語科目が加えられたに伴い、国語（中国語）の時数が大幅に減少されたことが明白である。

この教育課程の変遷を通して、徐々にではあるが、華僑学校は中国と同様の教育から、中国語、中国の文化・伝統の継承と同時に、生徒たちが日本に居住することを正視し、日本で生活、ないし進学に必要な基礎学力を身につけるための教育へと変わりつつあったことが伺える。これは神戸中華同文学校だけではなく、華僑学校の全体的な傾向であったといえよう。

3. 国際化へ向けての転換期

前記のように、1950 年代から、華僑学校は徐々に日本語、並び日本の学習指導要領に規

定られた科目を取り入れ、カリキュラムに現地志向が見られた。しかし、中国語を国語とし、中国人育成という教育の主旨の変化はなかった。そして、華僑学校の教育が大きな変貌を見せたのは 1990 年代以降である。

前述したように、現在の華僑学校の生徒の特徴として、まず挙げられるのは多様化である。それは国籍だけではなく、出身、日本での定着度、家庭環境などの違いから生徒の中国語能力や文化的属性も多種多様を呈している。そしてもう一つの特徴は日本国籍の生徒が増加し、生徒全体に日本社会への定住傾向が見られることである。これらの生徒の変化により、従来の華僑の子どもを対象とする中国人育成の教育ではもはや対応できなくなり、華僑学校の教育に大きな変化が見られた。

今日に教育活動を行っている 5 校の学校のうち、東京中華学校、横浜中華学院、大阪中華学校は台湾系列であり、現在も台湾教育部に所轄されているが、教育内容の設置等に関しては自由な幅が大きく、必ずしも台湾と同じ教育を実施することは要請されていない。一方、横浜山手中華学校、神戸中華同文学校は大陸系列であるが、所属はなく、華僑・華人の自主管理となっている。各学校が開示している教育方針（第二節参照）をみると、細かい差はあるものの、すべての子どもに学校の門戸を開いていること、中国語、伝統文化の習得を重視しながら日本の学校と同等の学力を目標とすること、日本と中国ないし世界に通用する国際的な人材を育成すること、を主旨としているのは共通である。換言すれば、華僑学校は従来の中国人を育成する方針から中国の言語・文化を中心とする民族教育と現地志向の進学教育の二本柱のもと、国際人を育成する教育方針へと転換してきたととらえられよう。

そのうち、最も顕著な変化を見せたのは民族教育の内容である。現在の華僑学校でも中国語、中国の文化・歴史を教育の重点としていることは昔と変わらないが、それに対する考え、ないし教授方式は異なってきた。

例えば、中国語科目を例に挙げると、従来では中国人の育成を出発点としていたため、当然のことに、生徒の母語は中国語と認識していた。そのため、教育においては中国語を

「国語」として位置づけ、中国国内と同様な教科書を使い、同じ内容を教え、同レベルの到達を目標に設定していた。一方で、前述の生徒の変化を見ると、現在の華僑学校では中国語を母語というよりも、日本語を日常的な使用言語とする生徒の方が大半を占めている。これをうけ、1990年代以降に、各華僑学校では中国語教学に対し改革を施す、国語教育から言語教育の視点の転換が行われた。それは各学校の中国語の科目名の変化からも見ることができる。例えば、神戸中華同文学校は、1999年の教育課程の改正に伴い、従来の「国語」（中学校は「国文」）科目名から「中国語」に改めた。また、横浜山手中華学校においては1996年から「国語」の科目名を廃止し、「中文」の名称を使用することになった。そのほかに、東京中華学校も2004年の教育改革に伴い、「国文」と「作文」の両科目を統合して「中文」に改称した。この科目名の変更の背後には、中国語を母語と認識する「国語教育」から「第二言語教育」への学校の意識転換が秘められていたと考えられる。

科目名の変更と同時に、中国語の教授方式も変化した。学校では従来の読み書きを中心とする「国語教育」の教育方式を改革し、絵や課外読本、カセットテープ、ビデオテープなどの視聴覚教材を用い、聞く・話すことに重点を置いた「言語教育」の方式を導入した。それに伴い、横浜山手中華学校と神戸中華同文学校では1990年代末から中国語言文化学校³²と共同で開発した、海外に居住する中国語を母語としない華僑・華人子ども向けの『漢語』教材を主要教科書に指定し、また、台湾系列の3校においては台湾で出版される教科書を使用しているが、同時に言語教育の副教材も活用している。このように、科目名または教育方式の変化により、華僑学校伝統の民族教育の内容が大きく変容したといえる。

次に、1990年代以降の華僑学校の教育の特徴に、二言語・二文化教育を徹底化したことがあげられる。教育内容における現地志向はすでに1950年代以降の教育課程の変化により確認された。一方で、民族教育と現地教育の二本柱を教育の主旨として明確に打ち出したのは1990年代以降である。

各自に教育活動を行う5校の華僑学校であるが、基本的には教育を通じて生徒に中国の言語、文化に関する知識を正しく理解させ、並びに日本で生活していく必要な知識、教養

を学習させ、中日友好のために積極的に貢献できる人材の育成を目標にしている。そして、これを支えるのは、中国語と日本語を同時に授業言語とし、中国と日本の文化、知識を教授する、いわゆる二言語・二文化教育である。

在籍生徒が主に日本に生活基盤をおいているという実態を受け、各学校では中国の言語、歴史、文化の教授を重視すると同時に、日本語、日本の伝統文化、風俗習慣などの教授も積極的に行っている。特に、特徴としているのは、日本の学習指導要領に提示された科目が多く組まれていることである。これは第二節で取上げた各華僑学校の教育方針と教育課程からみることができる。そして、この教育課程にあわせ、学校の使用する教授言語と教科書も二言語・二文化の特色をあらわしている（表 3-18、3-19 参照）。なお、教科書について、日本語、日本の科目に関しては、各華僑学校は日本の公立学校と同じものを用いるのが一般的である。

表 3-18 各華僑学校の授業言語と使用教科書一覧〈小学部〉

学年 科目	東京		横浜（中華）		横浜（山手）		大阪		神戸	
	授業	教材	授業	教材	授業	教材	授業	教材	授業	教材
中文	M	C	C	C	C	C	CJ	C	C	C
日文	J	J	J	J	J	J	CJ	J	J	J
英文	EJ	EJ	E	E	E	EJ	E	EJ	E	E
数学	CJ	J	C	C	C	C	CJ	C	C	CJ
理科・自然	CJ	J	C	C	J	J	CJ	J	C	CJ
中国社会	C	C	C	C	-	-	CJ	J	C	CJ
生活	J	J	C	C	-	-	-	-	C	CJ
歴史	-	-	-	-	C	C	-	-	C	C
地理	-	-	-	-	C	C	-	-	C	C
公民	-	-	-	-	-	-	CJ	C	-	-
日本社会	J	J	J	J	J	J	CJ	J	C	CJ
常識	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
音楽	CJ	C	C	C	M	J	CJ	J	C	C
体育	CJ	-	C	-	C	-	CJ	-	C	-
図工・美術	C	-	-	-	CJ	CJ	CJ	CJ	C	C

注：C：中国語、J：日本語、E：英語、CJ：中国語と日本語、EJ：英語と日本語
 出所：各華僑学校の調査に基づき作成。なお、大阪中華学校のデータに関しては張澤崇「日本における華僑学校の現状（その2）」『教養諸学研究』早稲田大学政治経済学部教養諸学研究会、2006年、47-52頁を参考。

表 3-19 各華僑学校の授業言語と使用教科書一覧〈中学部〉

科目	東京		横浜（中華）		横浜（山手）		大阪		神戸	
	授業	教材	授業	教材	授業	教材	授業	教材	授業	教材
中文	CJ	C	C	C	C	C	CJ	C	C	C
日文	J	J	J	J	J	J	CJ	J	J	J
英文	E	EJ	E	EJ	E	EJ	E	EJ	E	EJ
数学	CJ	J	CJ	J	J	J	CJ	J	C	J
理科	CJ	J	CJ	C	J	J	CJ	J	C	J
中国社会	CJ	C	-	-	-	-	-	-	-	-
歴史	-	-	C	C	-	-	C	C	C	C
地理	-	-	C	C	-	-	C	C	C	C
日本社会	J	J	J	J	J	J	CJ	J	C	J
公民	-	-	C	C	-	-	CJ	C	-	-
文化・常識	-	-	-	-	C	C	-	-	-	-
音楽	CJ	J	C	C	J	J	CJ	J	C	J
体育	CJ	J	C	C	J	J	CJ	J	C	J
美術	CJ	J	C	C	J	J	CJ	J	C	J
家庭	CJ	J	C	C	J	J	CJ	J	C	J

注 1：C：中国語、J：日本語、E：英語、C J：中国語と日本語、E J：英語と日本語

注 2：神戸中華同文学校において、中国語、中国地理、中国歴史以外は、すべて日本の公立中学校と同じ教科書を使用しているが、授業言語は主に中国語を使用する。

出所：各華僑学校の調査に基づき作成。なお、大阪中華学校のデータに関しては張澤崇「日本における華僑学校の現状（その 2）」『教養諸学研究』早稲田大学政治経済学部教養諸学研究会、2006 年、47-52 頁を参考。

二言語・二文化教育は上記の科目内で行われているだけでない。華僑学校では課外活動や学校の行事などにおいても積極的に中国と日本両方の文化・風俗習慣を取り入れている。例えば、学芸会で生徒が中国・日本の歌、舞踊や楽器の演奏を披露したり、中国語劇・日本語劇を出演したり、二つの言語を活用している。また秋に日本の学校と同じく運動会を開催したり、春節には中国伝統の獅子舞、龍舞などでお祝いしたりなど、各華僑学校は生徒に中華の文化、風俗習慣を理解させると同時に日本の文化・習慣も尊重し、両方への接触・体験ができることに心がけている。このように、華僑学校では教育課程の全体において、二言語・二文化教育を徹底的に実施している。

そして、華僑学校が現在力を入れているもう一点は国際的な人材の育成である。「本校にはいろいろな国籍を持った子どもたちが通っている。だから学校生活そのものが国際理解の実践の場である」と神戸中華同文学校が学校紹介で書いたように、すべての子どもに門戸を開く華僑学校において、在籍生徒の国際化が顕著となってきた。これに伴い、現在の華僑学校では国籍、民族の枠を超え、国際的な視野を持つ教育方針を明確に打ち出し

ている。例えば、第二節でみたように、横浜中華学院は「世界の主要言語である中国語、日本語、英語の三ヶ国語を学び、言語教育を通して、児童・生徒に地球的視野の感性を育てる」ことを教育の特色とし、また、大阪中華学校では「優れた中華文化を基にして日本文化と融合し、国際友好に力を入れ、学生を 21 世紀に邁進する国際人へと育成する」ことを教育方針としてあげている。

上記の教育方針のもと、華僑学校は二言語・二文化教育の推進とともに、生徒の国際的な力を育むことに努めている。例えば、日本の学校においては中学校から英語を開始するのが一般的であるのに対し、華僑学校は中国語と日本語と同時に、小学校から英語の授業を導入し、二言語のみならず、三言語教育に力を注いでいる。また、教育活動の一部として、中国・台湾の学校との交流が積極的に行われていると同時に、日本の学校との連携も重要視されている。例えば、横浜山手中華学校の場合は、元町小学校や北方小学校と定期的に相互訪問をし、共同で体育会を開催することなどによって、交流を進めている。また、東京中華学校の場合は学園祭に千代田区の区立番町小学校、富士見小学校、千代田小学校の生徒を招いて、交流を行っている。

日本の学校だけではなく、華僑学校は地域社会との関係も積極的に築いている。例えば、東京中華学校の生徒は毎年千代田区の「一日清掃」ボランティア活動に参加している。神戸中華同文学校においては校舎を避難場所として地域に提供している。そして、横浜の両校においては、中華街の祭りなどはもちろん、横浜市や神奈川県地域の行事の際、生徒が獅子舞、民族舞踊を披露するなどを行っている。このように、華僑学校は地域社会との連携も心がけている。この日本社会との交流は表 3-20 神戸中華同文学校 2004 年度の交流活動の一覧からもうかがえる。

表 3-20 2004 年度神戸中華同文学校の交流活動

2004 年	4 月	美術部が「あなもん」インフィオレーター参加 獅子舞チームが「いきいき健康まつり」参加
	5 月	獅子舞チームが「平和がええねん！春まつり」参加
	7 月	中国天津市運動団来訪
	8 月	民楽チームが「近畿ブロック高校交流セミナー」参加 小学部 5、6 年生が神戸市「青少年国際交流キャンプ」参加
	10 月	舞踊チームが「神戸市立烏帽子中学校文化祭」参加
	11 月	民楽チームが「神戸市中学校連合音楽会」出場 小学部 5、6 年生が「こうべふれあいフェスティバル」参加
2005 年	1 月	民楽チームが「第 9 回あじさいコンサート」出場 「世界は一つ！身近に感じる国際理解」活動参加
	2 月	奈良教育大学教員生徒 20 名来訪 獅子舞チームが「神戸南京町春節」参加
	3 月	舞踊チームが「第 9 回神戸国際交流フェア」参加

出所：神戸中華同文学校 2005 年「学校要覧」により作成。

上記から、華僑学校は中国・台湾とのつながりを大切にするだけでなく、生徒の生活の基盤である日本社会とのかかわりも積極的に持ち、二言語・二文化を身につけさせることにより、生徒の豊かな社会性、国際的な視野を培うことに力を注いでいる。

第三項 生徒の進学状況にみる変化

近年に、華僑学校の生徒の進学状況も違う様相を見せている。つまり、従来に比べ、生徒の進学先は日本の学校を中心となってきたのである。

従来の華僑学校においては、卒業生に中国への進学の道を選択した者が多かったのが特徴である。例えば、1909 年に出された横浜『大同同学録』において、1897 年の開校からこれまでに大同学校の卒業生（一部）の進学先を記載されている。それによれば、約 3 分の 1 の卒業生が中国へ進学したとなっている（表 3-21 参照）。

表 3-21 1909 年まで横浜大同学校卒業生（部分）の進学状況

	男子	女子	計
東京・仙台・京都	67	7	84
横浜	171	42	213
神戸	24	3	27
欧米・キューバ	26	3	29
高麗・南洋・豪州・インド	6	1	7
中国	177	21	198

出所：横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005 年、66 頁より作成。

この状況はその後も続いたのである。特に民国期においては、華僑学校は民国教育部の基準に準じ、いわゆる中国式の教育を行っていた。これにより、卒業生における中国への進学も大きな支障はなかったと考えられる。そして、この中国式の教育は帰国する進学者を多く出した原因ともなっていた。

一方で、1950 年代以降に日本は中国と国交を断絶した。これにより、卒業生の中国への進学の道が閉ざされ、日本での進学がこと自然となった。しかし、各種学校という法的地位から、華僑学校の卒業生の進学が大きく制限されていた。特に、高校部の卒業生にとって、大検の受検資格がさえ認められていなかったため、日本の大学・専門学校へ進学するのは難しいことであった。この進学の制約に関しては第三節で詳細に述べる。そのため、華僑学校の高校部へ進学を希望する者が減る一方であった。横浜山手中華学校高校部の場合、1970 年代からは 10 人の生徒の維持も困難となり、ついに 1982 年に廃止となった³³。また、同じく高校部を設置している東京中華学校と横浜中華学院においては、日本での進学が容易ではなかったため、高校部卒業生の相当な人数が台湾、ないし欧米への進学の道を選択していた。

1990 年代以降に華僑学校における日本国籍の生徒が増加し、それに加え 2000 年以降には日本の大学入試資格も緩和された。これらのことから、表 3-22 の東京中華学校高等部卒業生の進路状況からあらわれているように、近年では日本の大学への進学を選択する生徒の割合は高くなってきている。それは大学への進学だけではない。第二節で示した各華僑学校の進学状況により、中学部までが設置されている横浜山手中華学校、神戸中華同文学校と大阪中華学校の三校において、卒業生のほぼ全員が日本の高校へ進学となってい

る。

表 3-22 東京中華学校高等部卒業生の進路状況

	1993 年	1996 年	1999 年	2002 年	2003 年	2004 年	2005 年
卒業生	31	26	20	24	25	25	17
日本の大学・専門学校への進学者	9	14	16	19	18	19	16
台湾の大学への進学者	5	0	0	4	4	1	0
その他（欧米・中国大陸への進学・就職等）	17	12	4	1	3	5	1

出所：東京中華学校 70 周年校慶刊、東京中華学校の進路状況統計により作成。

このように、中学部の卒業生は日本の高校へ進学する、そして、高中部卒業生は大学への進学率が高く、特に日本の大学・専門学校へ進学する者が大半を占める、のが現在の華僑学校の生徒の進学状況である。日本の学校を中心とする進学状況において、日本国籍所持者の増加と連動していると考えられるが、一面で、日本の大学への高い進学率は、華僑学校が実施している民族教育と進路教育の二本柱の教育が成果を挙げているととらえられよう。

華僑学校では、その生徒・教員の構成から、掲げる教育方針、実施する教学内容、そして生徒の進路まで大きく変わってきていることが上記の論述で明らかとなった。従来 of 中国人を育てるためのいわゆる単純な中国式の教育ではなく、現在の華僑学校は中国語、中華文化といった民族教育と現地での生活、進学を配慮した教育を融合し、より柔軟性のもつ教育へと変わりつつある。一方で、すべての子どもに門戸を開くことや、多様な文化を取り入れ、生徒の国際的な感性を育むことなどから、従来民族学校と呼ばれてきた華僑学校は国籍、民族の枠を超え、国際学校に近い性格を持ちはじめていると考えられよう。さらに、視点を変えれば、この華僑学校の教育方針の転換は多文化教育への試みととらえることもできる。

第四節 各種学校としての制約と問題

第一項 各種学校としての華僑学校

日本という異文化の環境で生活する華僑・華人は、華僑学校を通じて子どもに民族の言語、文化、伝統を教え、華僑・華人社会のエスニシティを維持してきた。一方で、教育対象が日本に定着してきている実態を受け、戦後の華僑学校は徐々に日本社会の生活に必要な教養も教育内容として取り入れていた。この点から見れば、華僑学校は華僑・華人が日本社会で安定した生活を送ることに重要な役割を果たし、華僑・華人社会の存続ないし発展の重要な支えでもある。さらに、今日における在籍生徒の半数以上が日本国籍所持者であることから、華僑学校は日本の義務教育の一翼を担っているとも考えられよう。しかし、華僑学校の前には厚い壁が立たされている。それは、日本における法的地位である。

上記の華僑学校は、全て全日制で、幼稚園、もしくは小学校から中学校、ないし高校までの教育を行っている。中国・台湾の9月入学とは違って、日本の4月入学のスタイルをとり、学期制や休み期間なども日本の習慣に従っている。一見日本の学校と何も変わらないように見える。しかし、華僑学校は華僑・華人の自主経営・自主管理の学校法人あるいは財団法人学校であり、日本の現行教育法により、学校教育法の第一条で定める学校の範囲に入るのではなく、学校教育法第八十三条「各種学校」の範囲で扱われているのである。つまり、華僑学校は日本の正規の学校教育体系に含まれていないのである。

ここではまず、第一条の学校と各種学校の区別とは何かについて簡単に整理しておく。日本の学校教育法の第一章総則「学校の範囲」第一条により、「この法律で、学校とは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園とする」と明記されている。これは俗称の「一条校」である。そして、学校教育法第八章雑則「各種学校」第八十三条は、「第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うもの（当該教育を行うにつき他の法律に特別の規定があるもののおよ

び第八十二条の二に規定する専修学校の教育を行うものを除く。)は、これを各種学校とする」と記されている。この両者の違いについて、「一条校」とは、日本国民を育てる場所であり、「学校教育法により、文部科学省の監督の下、日本の教職免許証を取得している教師を採用し、検定教科書を使用し、また、学習指導要領に従って授業を展開しなくてはならない」³⁴のである。これに対し、「各種学校」とは行政的規制から比較的自由に、国民の職業や実生活上の要求を満たす教育施設として発展してきたものである³⁵。在日外国人学校の多くはこの各種学校として、各都道府県の認可を受けている。

外国人学校が日本の学校教育機関として認可され、教育活動を実施するためには、監督庁である各都道府県による「一条校」である私立学校か、もしくは各種学校かの承認を受けなければならない。それでは、なぜ外国人学校の多くは私立学校ではなく、各種学校として認可されるのか。これは私立学校と各種学校の性格に関わっている。

外国人学校が私立学校として認可を得るためには、日本の学校教育法と私立学校法の諸規定を満たすだけでなく、「教育課程、教科書、教員資格、児童、生徒の修了資格などにおいて、ほかの日本の私立一条学校とまったく同様な扱いを受けることになる。ただし、若干の民族的教科や行事を加えるなど、私立学校の範囲での自由裁量の余地がある」³⁶とされている。つまり、私立学校としての外国人学校は上述のように、授業言語を日本語にし、文部科学省の検定済みの教科書を使用し、学習指導要領の規定する授業科目・単位に従ってカリキュラムを組まなければならない。すなわち、民族言語・文化に関する授業を多く設定することが出来ないのである。

それに対し、各種学校は私立学校と同じく都道府県の承認を必要とするが、「日本の学校教育法と私立学校法の定める諸基準を満たす必要はない。教育課程や、教科書、教員資格と採用などで学校に自由裁量の余地が大きい」³⁷のである。そのため、これまでに、在日外国人学校のうちでは韓国人学校の2校（白頭学院、金剛学院）が私立一条学校の認可を受けている以外に、多くは各種学校としての認可を受けている。そして、5校の華僑学校もまたこの各種学校の範疇に入る。しかし、この法的地位は多くの問題をもたらして

いる。

第二項 法的地位がもたらした制約

各種学校としての華僑学校は、教育の実施にあつたて多くの不利益を受けている。以下では、最も問題が顕著である入学、進学と財政の3つの側面から、華僑学校に課せられている制約について検討したい。

1. 入学上の制約

各種学校の資格はまずは生徒の入学に影響を及ぼしている。「一条校」に属していないことは、華僑学校が日本の正規の教育の場ではないことを意味する。言い換えれば、文部科学省は華僑学校を日本の義務教育の場として認めていないのである。そのため、現行の学校教育法により、保護者が日本国籍を持ち学齢にある児童・生徒を華僑学校に入学させることは、義務教育の不履行であり学校教育法に反することとなる。

日本の華僑・華人社会の現状を見ると、中国籍をもつ華僑のほかに、日本国籍に帰化した華人、または日本人と結婚した華僑・華人も少なくない。当然のことながら彼らの子どもの多くは日本国籍を持っている。一方で、国籍が変わっても、自分の子どもに中国語、伝統文化を学習させたいという願いから、子どもを華僑学校に通わせる保護者も相当いると思われる。これは前述した各華僑学校における日本国籍の生徒の割合からもうかがえるだろう。しかし、1990年代の半ばまでに、保護者が日本国籍の子どもを華僑学校に入学させると役所から通知が届けられ、違法行為として注意されるケースが多かった。以下は役所が保護者宛に送付した二種類の督促状の文章を抄録したものである³⁸。

その一

児童の出席督促について

横浜市立*****小学校 第***学年 氏名*****

上記児童は、引き続き7日以上欠席しているので、直ちに出席させる督促します。

督促を受けても児童を出席させないときは、就学義務を怠っているものとして法律の定めるところによって処罰を受けることがありますから、念のため申し添えます。

日本に設置されている外国人学校は、在日外国人のための学校であり、学校教育法第1条で定める学校ではなく、学校教育法第83条の各種学校に相当するものです。

日本国籍のみを有する学齢児童がこれらの学校へ入学した場合、保護者は児童、生徒を小、中学校へ就学させなければならないと規定されている学校教育法第22条、第39条に違反したことにより、義務教育を履行していることにはなりません。

担当

その二

お子さんの就学について

あなたのお子さん（氏名****）が通学している外国人学校は、学校教育法第1条に定められている学校ではありません。

このため、お子さんがこの学校を卒業されても、小学校、中学校の課程を修了したことにはなりませんので、指定した学校（横浜市直****学校）へ入学させるようお願いします。

なお、このことに着いてご不明な点があれば、当区役所（支所）戸籍課登録係又はしてされた学校にお越しのうえ、ご相談ください。

担当*****

上記の二種類の督促状において、形式は異なるが伝わる事項は同じである。つまり、日本国籍を持つ子どもが外国人学校である華僑学校に入学することは義務教育の履行と見なされない、の通告である。さらに、「その一」において、保護者が日本国籍の児童を外

国人学校へ入学させることは違法行為とみなされ、就学義務を怠っているものとして法律の定めるところによる処罰を受ける可能性があることまで記されている。実際、この督促状が原因で、華僑学校に入学した日本国籍の生徒が再び日本の学校に転校となったケースは少なくなく、1990年代までの華僑学校における生徒数減の要因ともなっていた。

華僑学校の教員によると、上記の役所からの督促状は1990年代の後半以降に送付されることはなくなった。しかし、督促状の発行の有無に関わらず、関連法律の変更がない限り、日本国籍を持つ児童・生徒を華僑学校に通わせることは法律違反であることに変わりはない。このように、各種学校としての法的地位は、まず生徒の入学問題を引き起こした。

2. 進学上の制約

入学だけではなく、一条校ではない華僑学校は文部科学省からその卒業資格も認められていない。そのため、生徒の進学にも大きな制約を課せられている。

まず、小学卒業生における日本の中学への受験資格について、現状では各都道府県にその許可の権限が委任されているため、各地域の対応はまちまちである。NPO団体多文化共生センター21が2002年度に東京都を対象に行った調査の結果、23区のうち、11区の就学案内においては教育基本法第三十九条³⁹により国公立の中学校に入学の際、日本の小学校（一条校）の卒業資格が要件として明記されている⁴⁰。つまり、一条校でない華僑学校の卒業生は国公立中学校に入学する資格がないとなる。一方、残りの明記されていない12区に筆者が個人調査の結果、華僑学校の小学校卒業生をそのまま国公立中学校への進学が可能なのは1区のみであり、ほかの区においては児童の卒業時点に日本の学校での在籍が必要条件となっている。中には、2、3ヶ月の短期間でも良いが、卒業する時点で日本の学校に在籍すれば、問題なく進学することができる、と答えた区もいる⁴¹。

ほかに華僑学校が設置されている神奈川県、兵庫県および大阪府において、華僑学校と長く信頼関係を築いてきた学校近辺の国公立の中学校に関しては、これまでに問題なく卒業生が入学することができていた。しかし、華僑学校と付き合いのない学校、さらには華

僑学校が設置されていない地域において、日本の法律を違反して華僑学校の卒業生を受け入れることは想像し難いだろう。このように、華僑学校の小学卒業生における日本の中学への受験資格については、各地域の対応はそれぞれであるが、決してスムーズに進学できる状況とはいえない。なお、私立中学校の受検資格に関しては、各学校の判断に委ねられているのが現状である。

次に、華僑学校の中学卒業生の日本の高等学校への受験資格については、上記同様に各地域の対応に任せられている。一方で、義務教育の期間外であることから、基本的に日本の学校と同等程度の学力を有すると高等学校の学校長が認可すれば、華僑学校の卒業生も受験が可能となっているのが一般的であるが、いまだに受験を認めない学校が数多く存在するのも事実である。

そして、華僑学校にとって、最も問題となっているのは高校卒業生の大学への進学である。学校教育法第五章大学「入学資格」第五十六条は大学入学者について、「大学に入学することの出来る者は、高等学校若しくは中等教育学校を卒業した者若しくは通常の課程による十二年の学校教育を修了した者（通常の課程以外の課程によりこれに相当する学校教育を修了した者を含む）又は文部科学大臣の定めるところにより、これと同等以上の学力があると認められる者とする」と規定している。この条項をもとに、文部科学省は一条校でない華僑学校の高校部の修了生を高等学校の卒業生として認めていない。従って、大学入学のための直接受験資格も許可していないのである。このため、日本の大学の進学希望者が受験資格を得るためには、華僑学校の中学を卒業して日本の高校へ進学するか、もしくは華僑学校の高校部に在籍しながら、通信制の日本の高校へ通い、いわゆるダブルスクールに在籍するという道しかなかった。

実際、華僑学校のうち、高校部を設けられているのは横浜中華学院と東京中華学校の2校（横浜山手中華学校は1982年に高校部を廃止）のみのもこの進学上の制約が要因であると考えられる。また、第三節で見たように、これまでに高校部卒業生における欧米や台湾等への進学率が高かったのもこの制約から生み出された結果であると考えられる。

これに対し、一部の地方公立・私立大学（1997年の調査では公立大学30校、私立大学219校）は学校教育法施行規則第六十九条第六項に基づき、独自の判断により華僑学校を含む外国人学校の高校卒業生の学力を認可し、大学入学資格を認めていた（詳細は第五章で述べる）。しかし、すべての学校がこの措置を取り入れるのではなく、特に、国立大学においては2000年までに華僑学校の卒業生に一切門戸を閉じていたのである。このように、成績がよくても、日本の大学へ進学することは容易ではなかった、これが日本に定住する華僑学校の卒業生に直面する現実である。

一方、多くの地方公立・私立大学が外国人学校の高校卒業生の大学入学資格を認めていたことをうけ、政府もようやく動き出した。文部省は2000年から大検の受験資格を緩和し、日本の中学校卒業資格がない場合でも満16歳以上の者（合格認定は18歳以降）に受験資格を認めた。これにより今まで制限されていた華僑学校の生徒も大検の受験資格が認められ、合格した者は国立大学への受験が可能となった。国立大学ははじめて外国人学校の生徒に門戸を開いた。しかし、大学入試以前に9科目から10科目の大検を受けることは受験生にとって大きな負担であると考えられる。

さらに、2003年9月、文科省は華僑学校を含む一部の外国人学校卒業生や高校中退者が大検に合格しなくても大学と専門学校を受験できると正式に発表し、これにより、華僑学校卒業生の進路の選択肢が一層広がったといえる。

3. 財政上の制約

華僑学校が直面しているもう一つの大きな問題は財政にかかわるものである。言うまでもなく、国や地方公共団体の教育上の助成が公教育実施の基幹である。一方で、外国人学校としての華僑学校は日本の法律で定められた「一条校」ではない。つまり、日本の正規の学校教育体系に含まれていないのである。このため、華僑学校は日本政府及び地方自治体から公教育としての補助は当然受けられない。さらに、華僑学校は各種学校の範囲に入るということで、私立学校振興助成の対象にもならない。そのため、教育上の補助がな

い華僑学校は、財政経費を授業料以外に、学校所属事業の運営収入による補充や、さらには、相当な部分は華僑・華人社会からの寄付金に頼っているのが現状である。

例えば、横浜中華学院は校舎一階の一部をレストランに貸し出し、収入を学校の経費に充てている。また、東京中華学校では運営する財団法人所属のビルの賃貸料を運営費の一部に補充している。しかし、これらの事業収入は社会経済などの外在的要素に影響されやすく、安定した財源とは言いがたい。まして、日本全体の経済不況の波は華僑・華人社会にも及び、学校の財政を支える寄付金の募集も難しくなりつつある。

さらに、華僑学校の財政難に追い打ちをかけたのは税制上の施策である。日本政府は華僑学校を特定公益増進法人の対象外としているため、個人や企業から学校への寄付金に対して税控除を認めていない。その上、「校舎改築などに際して行われる指定寄付金に対する税制上の優遇措置（税控除）に対してさえ、拒否の態度を貫いている」⁴²である。

このような厳しい状況下、各華僑学校は財政困難に陥り苦しい経営と戦っている。例えば、2003年度の横浜山手中華学校の財政状況を見ると、学校の財政支出は約2.2億円であり、そのうち、学費・入学金等の授業料収入が1.1億（50%）、神奈川県および横浜からの援助1870万円（8.5%）、中国政府からの援助330万（1.5%）、学校事業の収入（学校所属土地の貸し出しや学校出版物による収入）4870万円（22%）、残りの部分（18%）は横浜関帝廟、長崎孔子廟等の華僑・華人団体、および生徒の父母、校友などからの寄付金により補填されている。赤字経営を回避するのは精一杯であると学校関係者が話している。そして、この資金難の問題は他の華僑学校においても同様であるといえる。

すべての華僑・華人の子どもに教育を提供するという当初の方針から、日本の私立学校やインターナショナルスクールに比べ、華僑学校の授業料が低めに設定されている。一方で、学校の経営を維持するために授業料の値上げを余儀なくされた。表3-23 横浜山手中華学校の学費の推移を見ると、経済の発展に伴う自然な上昇要素を除いて、特に、1980年代以降の学費の上昇が目立っている。その背後には上述華僑学校の苦しい経営事情が隠されているである。

表 3-23 横浜山手中華学校の学費の推移

	学費				入学時の一時徴収費用			維持費
	幼稚園部	小学部	中学部	高校部	申し込み料	入学金	設備費	
1953	600	600	900	-	-	-	-	-
1960	700	700	1000	-	-	-	-	-
1963	1000	1000	1300	-	-	-	-	-
1965	1300	1300	1600	-	-	-	-	-
1968	1500	1500	2000	2000	500 高校 1000	1000 高校 10000	高校 5000	500/月
1971	2000	2000	2500	3000	500	20000	-	1000/月
1977	7500	7500	8500	9500	2000	20000	20000	2000/月
1980	9000	9000	10000	11000	2000	20000	20000	500/月
1983	11000	11000	12000	13000	2000	20000	20000	500/月
1986	12500	12500	13500	-	2000	20000	20000	500/月
1989	13500	13500	14500	-	2000	20000	20000	-
1993	15500	15500	16500	-	2000	20000	20000	-
1998	18500	17500	18500	-	-	60000	-	8000/年
2003	22000	20000	22000	-	-	100000	-	8000/年

出所：横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005年、275頁より作成。（単位：円）

さらに、この財政難の問題は華僑学校の教員の保障にも支障を出ている。日本の学校に比べ、華僑学校の授業時間数が多いため、教員の仕事の分量も多い。にもかかわらず、財政上の事情から、華僑学校の教師としては仕事量に相応する十分な待遇を得ていないのである。これについて、横浜中華学院の前校長杜国輝は「華僑学校の継存は一面、教師の犠牲の上に支えられてきた歴史でもある。財政の不足は教職員の適正数の確保難、教職員の資質、中核となる後継者育成、教育施設、教材の完備等に影響している」⁴³と述べている。このように、財政難は教職員問題ともつながっている。これに加え、時間の経過とともに古びてくる華僑学校の校舎や学習設備等も、新しくする必要がある。物価の上昇等の原因も加え、これから華僑学校の財政難はますます大きくなると考えられる。

一方で、国の態度と対照的に、各地方自治体ではそれぞれの実態、基準に沿って華僑学校に一定の補助を行っている。例えば、2002年度東京都は私立外国人学校教育運営費補助の名目で、東京中華学校の児童・生徒一人当たり年間15,000円を支給している。大阪府においては、私立外国人学校振興補助金の名目で大阪中華学校に年間一人当たり77,000円を支給している⁴⁴。しかし、これらの地方自治体の補助はわずかに過ぎず、華僑学校の財政難を解決するには程遠い。

そして、各種学校としての華僑学校に対して、他にも厳しい処遇が存在する。日本中学校（高校）体育連盟に参加することができないこともその一つである。華僑学校側の努力で 1991 年によく大会ヘゲストとしての参加が可能となったが、成員として加盟する資格はいまだに認められていない。そのほか、細かなことでは JR の定期券についても、華僑学校の生徒は小、中、高校生にもかかわらず、1997 年までに日本の専門学校の学生と同じ学割制度が適用されていた。また、学生の傷害保険について、一条校の学校ではないため、学生は民間の保険しか入れないことなど、華僑学校にとってはいまだに多くの制約が課せられている。

このように、現状の「各種学校」という枠組みにある限り、華僑学校の生徒は入学や進学などのときに不利な局面に陥り、学校側にとっても、日本政府からの財政的な援助が得られず苦しい経営が続くなど、厳しい状況に直面しているのが現状である。この法的地位は、華僑学校の教育を行う際に最大の支障となっている。

結

本章においては、華僑・華人教育の中心的な存在である全日制の華僑学校を対象に 1990 年代以降の学校における教育の変貌を明らかにした。

まず第一節では華僑学校を取り巻く社会的変化について論じた。とりわけ 1980 年代からの中国人留学生の大量流入、および 1990 年代以降の在日中国人の定住傾向の 2 点を取り上げ、日本の華僑・華人社会に与える影響について探究した。留学生や定住中国人を主とする新華僑・華人の参入は従来の華僑・華人社会に量的な発展を促したと同時に、質的にも大きな変化をもたらした。つまり、華僑・華人社会が多様化していることが確認された。そして、この華僑・華人社会の変貌につれ、教育への需要も拡大され、結果的に 1990 年代以降の華僑・華人教育の変容をもたらした。

次に、第二節では、日本にある全日制の華僑学校の基本的状況について整理を行った。

主に教育方針・目標、学校の構成、生徒・教員数、教育課程、および生徒の進路状況などから、現在教育活動を行っている華僑学校 5 校のそれぞれの教育活動の実態の把握に努めた。

そして、第二節の教育の現状を踏まえて、第三節では、1990 年代以降の華僑学校の教育の変貌について考察した。具体的には、従来の学校教育の様相との比較を通して、生徒・教職員の構成、教育の内容、生徒の進学状況の 3 点に焦点を置き、変容する教育の実態をとらえた。

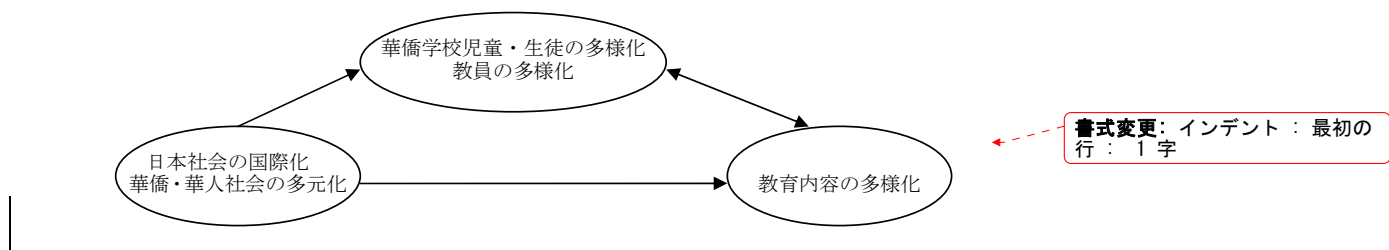
華僑学校は本来中国人を育成するための教育施設であるため、その教育対象は主に中国籍である華僑の子どもであった。一方、華僑・華人社会の変化を受け、生徒の国籍や出身が多様多様となり、それに伴い、学校の教育方針・目標、カリキュラム等の教育内容も大きく変化した。現在の華僑学校は中国と日本両方の言語・文化の伝授、つまり、二言語・二文化教育を進めるうえ、生徒の生活基盤が日本にあるという実情から、日本の学校と同等な学力も教育の目標とし、さらに、学校は生徒の国際的な視野の育成にも力を注いでいる。そして、教育の変貌は生徒の進学状況にも現れている。従来に比べ、華僑学校の卒業生が日本の学校へ進学する率が高くなってきていることが考察によって明らかになった。これらのことから、華僑学校は国際学校へと変わりつつあるととらえられよう。

最後に、第四節では、法的地位により華僑学校が受けている教育上の制約について論及した。華僑学校は文科省から正式な学校教育として認められず、「各種学校」という枠組みで扱われているため、生徒の入学や、進学資格、ないし学校の財政、運営などにおいて大きな不利を受けていることが考察によって明らかとなった。

華僑・華人は異文化の環境で社会的マイノリティでありながら、教育を通じて民族言語、文化、慣習を継承してきた。一方、日本社会の多文化・多民族化が進み、同時に伝統華僑・華人社会の日本化や新華僑・華人の参入により在日華僑・華人社会が多様化してきている。これらの取り巻く社会環境の変化をうけ、華僑学校の生徒の構成が多様化し、それに伴い、学校も従来の中国人を育成する教育から、生徒の実需にあった教育目標と教育課程を設定

し、民族教育と現地の進学教育の二本柱のもと、国際人材の育成にむけて大きく変貌してきている。他方で、この華僑学校教育のとっている多様な対応策がさらなる生徒の多様化へとつながり、そして、華僑・華人社会、ないし日本社会の多元化を促していると考えられよう。この社会的な環境の変化と華僑学校教育の変容の関係については、図 3-1 のようにまとめることができる。

図 3-2 社会的な環境の変化と華僑学校教育の多様化



第四章 新しい華僑・華人教育活動の発展—中国語週末学校・教室とテレビ中文学校 を中心に

序

本章は、近年大きな発展を遂げた華僑・華人教育の新たな活動の動向に焦点をあて、その教育の実態を明らかにすることを目的とする。

華僑・華人社会の拡大に伴い、日本に定住する華僑・華人の子どもの数も年々増え、彼らの言語・文化背景にあった教育的措置を講ずることが求められてきている。これに対し、従来では華僑・華人の自ら運営する全日制の華僑学校が主に対応してきた。しかし、前章でみてきたように、現在に教育活動を行っている華僑学校は 5 校のみであり、そのうえ、各種学校という法的資格に伴うさまざまな制約は学校のさらなる発展を制限している。そのため、華僑学校のみでは華僑・華人の高まる教育要求に対応することができず、その結果、日本の学校に就学を選択せざるをえない華僑・華人の子どもが増加してきている。

一方、たとえ子どもを日本の学校に入学させても、自分のルーツである中国の言語・文化を継承させたいと思う華僑・華人の保護者が多い。この教育への需要に応じ、近年では日本の学校に通う華僑・華人の子どもを対象とした中国語週末学校・教室、さらにメディアを利用して中国語教育を提供する多種多様な教育活動が出現し、発展してきた。これにより、華僑・華人の子どもにおける中国語、伝統文化への学習機会が拡大されたと考えられる。現状では従来の全日制の華僑学校に加え、これらの多様な形態をもつ教育活動、本論文では新しい華僑・華人教育と呼ぶ、も華僑・華人教育の重要な一部となり、大きな役割を果たしている。

以上のことから、本章では高まる教育への要請を受け、1990 年代以降、華僑・華人の子どもを対象に大きく活動を広げてきた中国語週末学校・教室、およびテレビなどのメディアを利用して中国語教育を行う活動に視点をあてることにより、新しい華僑・華人教育の

実態の解明を目的とする。なお、中国語週末学校・教室に関しては、近年に中国語に興味を持つ日本人を対象とする語学学校も多く設立されているが、本章で扱うものとは性格が異なることをあらかじめ断っておく。

本章は四節から構成される。第一節では、華僑・華人の子どもの増加に伴い高まる民族言語・文化への教育要請について考察を行う。これに踏まえ、上記の教育への需要に応じ、大きく発展してきた新しい華僑・華人教育活動について、第二節では、中国語週末学校・教室を中心に、第三節ではメディアを用いる教育活動として、新世紀テレビ中文学校を取り上げ、その教育の状況、および教育の特色を考察する。最後に、第四節では、これらの新しい華僑・華人教育活動が果たす役割を論じたうえ、その問題点と限界性に関する検討を試みる。

第一節 華僑・華人の子どもの高まる民族言語・文化への教育需要

1990年代以降における大量の新華僑・華人の参入は、現地化が進行した伝統の華僑・華人社会に質的変化をもたらした。すなわち「学歴が高く、経験も豊富で、適応能力が高い」新華僑・華人は老華僑・華人に比べ、「中国に対する理解はダイレクトで、中国社会との関係もより密接であり、中国の需要もよく理解し」、伝統華僑・華人社会に強烈的な民族文化的「刺激」を与えたのである⁴⁵。それと同時に、彼らの参入は、日本の華僑・華人社会の活力を喚起し、全体的な地位を押し上げたと考えられる。しかし同時にこれらの新華僑・華人における日本社会の定住は従来の華僑・華人教育に新たな課題を提起した。

華僑・華人の増加に伴い、日本に在住する彼らの子どもの数も上昇してきている。華僑・華人の子どもの数に関する統計は行われていないため、全体の数をつかむことは難しい。ここでは、いくつかの数値に基づいて、在日華僑・華人の子どもの総数を推計したい。

まずに、華僑の子どもの数についてみていく。法務省の統計によれば、2004年末の在日中国人登録者のうち、0歳から14歳までの子どもの数は表4-1の通りで33,655人となっ

ている。15 歳から 19 歳までの登録者を加えた 0 歳－19 歳の中国人登録者総数は 53,475 人となり、これが現在の日本における華僑の子どもの総数であると考えられよう。

表 4-1 2004 年度における 14 歳以下の中国人登録者数

	男	女	計
0～4 歳	6,334	5,817	12,151
5～9 歳	5,600	5,327	10,927
10～14 歳	5,254	5,323	10,577
合計	17,188	16,467	33,655

出所：法務省入国管理局『平成 16 年末現在における外国人登録者統計』より算出、作成。

次に、日本国籍である華人の子どもの数について、統計が行われていないため、正確なものの把握ができない。一方、第三章で見たように、1989 年から 2005 年の間に日本国籍に帰化した中国人の数は 59,945 人となっている（表 3-4 参照）。なお、2005 年の日本人口における 0 歳から 14 歳の人口の割合が全体の 13.7%を占めている⁴⁶。この構成比に準拠して単純計算すると、華人の子どもの数は 8,212 人であると推測できよう。

そのほかに、厚生省の統計によれば、1986 年から 2005 年までに中国人と日本人（帰化者を含む）の国際結婚により出産した子ども（父母のどちらかの一方が中国人である）の数は 55,708 人となっている⁴⁷。国際結婚の家庭において、それぞれの背景の違いから、子どもへの教育方針も異なり、一概にすることはできないが、子どもに両方の言語・文化を継承してほしいと思う保護者は少なくないだろう。日本に最大の発行量を持つ中国語新聞『中文導報』が中国人と日本人の国際結婚家庭を対象とした調査によれば⁴⁸、87.5%の家庭が子どもを中国と日本の両方の文化を継承してほしい、そして、93.0%の家庭が子どもに中国語を学習させている、もしくは学習させる予定である、との結果がでている。このように、国際結婚の家庭の多くは、日本の言語・文化のみならず、中・日双方のものを子どもに身につけさせたいと考えている。そのため、華僑・華人教育を考えるとときには、これらの国際結婚家庭の子どもにおける教育への需要も視野に入れるべきであろう。

上記の数字から、推計ではあるが、現在の日本社会には約 100,000 人の華僑・華人の子ども（父母のどちらかの一方が中国人である）が暮らしていると算出できよう。多くの子どもが日本で生活を送るなかで、彼らの教育問題が次第にあがり、注目を集めるようにな

った。例えば、子どもの教育に関して、日本で発行される中国語新聞紙『中文導報』、『東方時報』などでは特集が組まれ、多くの意見が寄せられていた⁴⁹。また、2004年に『中文導報』が日本国籍に帰化した華人を対象に、帰化前後の意識の変化について行った調査によれば、帰化する前の関心事項において、子どもの教育と答えた割合は16.8%であり、仕事に続いて2位となっている。そして、帰化した後の関心事項において、子どもの教育と答えた割合は15.1%、仕事、生活に続いて3位となっている⁵⁰。このように、子どもの教育問題に対し、華僑・華人の家庭は常に高い関心を示していると同時に、華僑・華人社会からも注目され、これらの中国と文化的起源を持つ子どもに適応した教育の提供が求められている。

これらの華僑・華人の子どもは一体、どこで、どのような教育を受けているのであろうか。華僑・華人の子どもが所持する言語的、文化的背景を考慮すると、就学する際、中国と日本の両方の言語と文化が学習できる華僑学校が優先的に選択されることが考えられるのが一般的である。しかし、実態はそうではない。

前章でみたように、現在日本に教育活動を実施している全日制の華僑学校は5校のみである。数が少ないだけでなく、日本の文科省から正式な学校教育機関として認められていない華僑学校は、生徒の入学や進学においては多くの不利益を受けている。さらに、財政上の制約から、華僑学校の教育設備や教員等の整備も十分とはいえない状態である。これらの原因から、日本に滞在する華僑・華人の子どものうち、華僑学校に在籍しているのはわずか2,000人弱である。学齢期の子どものなかには、中国大陆・台湾に帰国して教育を受ける子ども、または保護者の事情によりどちらの学校にも通っていない子どもなどもあるが、これらのケースを除いて、現状では日本社会に居住する華僑・華人の家庭の多くは、子どもを日本の学校に就学させていると考えることができよう。

一方、これらの子どもに対し、日本の学校の対応はどうであろう。日本の学校においては、「マイノリティの子ども固有の言語・文化・習慣・行動様式などを無視するか、時には抑圧する結果を招く。日本語以外の言語の識字能力は評価されないし、非日本的要素がひたすら問題視され、日本的要素の付与が教育の眼目となる」⁵¹と指摘されているように、

外国人の子どもに対し「日本人と同様に取り扱う」⁵²のが基本原則である。そのため、華僑・華人の子どもは日本人の子どもと同様な教科書を使い、同じ行動が要求され、彼らの所持する民族言語・文化に対し教育上の配慮がほとんど行われていないのが現状である。この「閉じた学校教育システム」⁵³による単一な日本語・日本文化の教育環境下、華僑・華人の子どもの民族言語・文化の継承が困難となってきた。

例えば、2003 年 1 月に『中文導報』が日本の学校に就学する華僑・華人の子どもを対象に行った調査の結果、中国の最大の祭日である春節（2003 年度は 2 月 1 日にあたる）を知らない子どもが全体の 20%も占めている。さらに、春節の伝統的な食べ物（餃子）や習慣（爆竹をする）について答えられた子どもはわずか 26.7%であった⁵⁴。

このように、実際に日本社会での生活が長くなるにつれて、華僑・華人の子どもにおける「日本化」が進み、特に日本の学校に通う子どもにとって、保護者の相当な努力がなければ、中国の伝統的な文化や習慣を継承していくことが難しくなっているのである。さらに、教育背景や生活環境の異なりにより、親が持つ中国的な考え、生き方、生活習慣などに理解できない子どもが多数出現し、これにより親世代との間に溝ができ、家庭関係にまで影響がでるケースも少なくない⁵⁵。

一方で、保護者側からみれば、たとえ日本社会に定住しても、子どもに自分のルーツである中国語、伝統文化を継承させたいと考える華僑・華人が多いのである。

例えば、1984 年に神奈川県が県内在住の満 20 歳以上の中国人計 161 名を対象に実施した実態調査において、民族言語・文化といった民族教育にかかわる質問だけを取り出してみると、その結果は以下の通りである⁵⁶。

民族教育を受けた経験について（対象者：161 人）

母国の学校	62 人（38.5%）
民族教育のための学校	61 人（37.9%）
民族団体・教会の民族教室	10 人（6.2%）
日本の学校の特別授業	4 人（2.5%）
仲間内のサークル	10 人（6.2%）
家庭内教育	42 人（26.1%）
独学で	9 人（5.6%）
その他	2 人（1.2%）

子どもや孫など若い世代に民族教育を受けさせたいか（対象者：161 人）

ぜひ受けさせたい	59 人（36.6%）
できるなら受けさせたい	23 人（14.3%）
本人しだい	33 人（20.5%）
別に必要とは思わない	35 人（21.7%）
関心がない	9 人（5.6%）
無回答	2 人（1.2%）

どのような場での民族教育を受けさせたいか（対象者：115 人）

母国の学校	27 人（23.5%）
民族教育のための学校	54 人（47%）
民族団体、教会の民族教室	7 人（6.1%）
日本の学校の特別授業	14 人（12.2%）
仲間うちのサークル	13 人（11.3%）
家庭内教育	36 人（31.3%）
その他	8 人（7.0%）
無回答	4 人（3.5%）

このように、調査対象者となる在住中国人のほぼ全員が民族教育を受けた経験を持ち、またその子どもや子孫へもなんらかのかたちにより民族教育を受けさせたいと考える人が半数を超えている。この調査が行われた 1984 年とは、前述したように新華僑・華人の大量発生の前である。そのため、この調査は主に老華僑と呼ばれる人々の状況をあらわしたものと考えられる。

この調査結果を踏まえ、筆者は 1999 年から 2 年間にわたって、新華僑・華人の家庭を中心に子どもの教育状況に関する調査を行った。そのなか、中国語・文化等の教育に関する結果は以下の通りである。

調査時間：1999 年 4 月～2001 年 4 月

調査対象：日本に 5 年以上居住し、かつ子どもを持つ新華僑・華人の家庭

結果として上記条件に一致する調査対象は全 21 世帯、内訳、日本国籍に帰化した 6 世帯（なかに日本人と結婚した 2 世帯）、帰化申請中 1 世帯、カナダへの移民が決まった 1 世帯と なる。

調査方法：インタビュー

調査問題：

①貴方の子どもはどちらの学校（保育園、幼稚園含む）に通っているか。

日本の華僑学校	1 世帯
日本の学校	15 世帯
中国の学校	4 世帯
カナダの学校	1 世帯
合計	21 世帯

そして、子どもが日本の学校に通っていると答えた 15 世帯に対し

②貴方は子どもに中国語、中国の文化・歴史について教育をうけさせているか。

はい、させている	11 世帯（教育の方式としては、家庭内教育 7 世代、中国語週末学校・教室へ通わせる 2 世代、日本の学校の休み期間を利用して中国の学校への留学をさせている 2 世代、となっている。）
いいえ、させていない	4 世帯（理由：日本人の夫が中国語の勉強を反対しているから、子どもがまだ 3 歳以下であるから、忙しいから子どもの勉強までに手が回らない、子どもが中国語を話すのを嫌がっているから、となっている。）

以上の調査は小規模であり、すべての華僑・華人の状況をあらわすには無理があるものの、上記の結果から、華僑学校ではなく、子どもを日本の学校に就学させている華僑・華人の保護者の多くは、何らかのかたちで子どもに同時に中国語、中国の文化・歴史についても学習をさせていることは言えるだろう。

しかし、既述したように「日本人と同様に取り扱う」が基本である日本の学校においては、華僑・華人のこのような教育要求に満たすことができないのが実情である。このような背景下、1990 年代の後半から華僑・華人が集まる地域を中心に、日本の学校に通う子どもを主な対象とする中国語週末学校や課外教室、または新聞やテレビなどのメディアを利用して中国語教育を実施する教育活動が多く出現された。ここでは、これらの教育活動を新しい華僑・華人教育ととらえる。従来の全日制の華僑学校とともに、これらの新しい華僑・華人教育活動も華僑・華人のこどもの民族言語・文化の継承に確実的に役割を果たしている。以下では、中国語週末学校・教室とメディアを利用する教育活動の二つの側面から、新しい華僑・華人教育の実態を探っていく。

第二節 中国語週末学校・教室の発展

第一項 中国語週末学校・教室の教育状況

中国語週末学校・教室が華僑・華人の教育施設として大きな発展を見せたのはこの 10 数年のことである。1990 年代の半ばから、日本に居住する華僑・華人の子どもを主な対象に、中国語・中華文化などを教授する週末学校・教室が多く設置されるようになった。その数に関する正確な統計は出ていないが、現在は関東地域にあるものだけでも 100 校以上を数えると考えられる。これらの中国語週末学校・教室の主な目的は中国の言語および文化の教授であり、一般の語学学校・教室に比べ、運営から教育まですべて華僑・華人が自ら行い、そして教育対象も日本の学校に在籍する華僑・華人の子どもがメインであるのが特徴である。その設立の母体によって、中国語週末学校・教室は華僑学校と同じ管理団体が経営するケース、語学学校が経営するケースと個人が経営するケース（中には後に NPO 資格取得する例もある）、大きく 3 タイプに分けることができる。以下ではそれぞれに代表の事例を通して、中国語週末学校・教室の教育状況について考察していく。

1. 華僑学校と同じ管理団体（財団法人・学校法人）が運営する教育施設

例えば、財団法人東京中華学校、学校法人大阪中華学校、学校法人横浜中華学院などの全日制の華僑学校を運営・管理する団体が全面的なバックアップにより、華僑学校の施設などを利用して土日に開設する中国語教室がこの類に入る。ここでは、財団法人東京中華学校が開設した東京中華学校文化センターを取り上げ、その教育の状況を見ていく。

学校名： 財団法人東京中華学校文化センター

経営者： 財団法人東京中華学校

教育場所： 財団法人東京中華学校の所有する国際中正会館 B 1 を利用している。

開校時間：2004 年 5 月

設立目的：日本の学校に進学した元東京中華学校の生徒をはじめ、在日華僑・華人に中国語、伝統文化の教育を提供すること。そして、新来日の中国人に必要な日本語の教育を提供すること。

教育対象：子どもクラスにおいては 5 歳から 12 歳の児童を主な対象としているが、そのほかのクラスにおいては基本的に制限を設けていない。

生徒数： 2005 年 7 月現在の在籍者は 144 名、内訳中国語コース 136 名、日本語コース 8 名となっている。なお、子どもクラスに在籍する 27 名の生徒のほとんどは日本の学校に在籍する新華僑・華人の子どもである。そのほかのクラスにおいては東京中華学校の卒業生等の学校関係者をはじめ、華僑・華人の子どもが大半を占めている。

クラス構成：言語レベルや学習目的に応じて、中国語クラス 8（子ども中国語、基礎中国語、入門中国語、初級中国語、中級中国語、中級中国語会話、上級中国語、中国語検定対策）、日本語クラス 2、文化講座クラス 1 を設置している。定員は 30 名／クラス、中国語会話のみ 20 名／クラス

授業時間：基本的には週末及び平日の夜を利用している行われている。具体的な時間は以下の通りである。

水・金曜日：18：30～20：20

土曜日：10：00～11：50 13：00～14：50 15：00～16：50

普通クラスは 1 時間 50 分／回／週

基礎中国語と入門日本語のみが週二回である。

授業言語：中国語を中心に、必要に応じ日本語を使用する。

教育内容：教科書をもとに生徒の言語レベルに応じ、中国語の基礎から文法、会話などを総合的に学習する。

教育目標：コースごとに設定してある。例えば、子どもクラスにおいては、四声、発音が

ら中国語の基礎を学習し、日常中国語を理解することを目標としている。そして、初級クラスにおいては中国語により自己意思の表現ができること、中国語検定対策クラスにおいては中国語検定 4 級、3 級の合格することをそれぞれに目標としている。

教職員： 常任教職員 3 名、内訳、台湾出身者 1 名、大陸出身者 1 名、日本人 1 名
非常勤講師 5 名、内訳台湾出身者 2 名、大陸出身者 2 名、日本人 1 名

教科書： 主に日本で発売される中国語・日本語の学習教科書、および中華民国僑務委員会が出版する中国語教科書を利用している。

受講料： 12,000 円／半年（週二回のコースは倍額となる）、事前一括払い
卒業生、家長等の学校関係者は半額

資金源： 受講料の徴収以外に必要な経費は財団法人東京中華学校から提供されている。

以上は東京中華学校文化センターの基本的な教育状況である。運営主体は財団法人東京中華学校であることから、文化センター教育の面においては東京中華学校と多くのかかわりを持っている。例えば、東京中華学校文化センターが開設された目的の一つは、日本の学校に進学した東京中華学校の卒業生等に中国語学習の機会を提供することであり、ここから両者が密接な関係にあることがうかがえる。そのため、文化センターの受講生には学校関係者が多いことが特徴としてあげられる。2004 年 5 月の開校当時の 64 名生徒のうち、東京中華学校の卒業生等学校関係者が 39 名も占めていた。また現在の 144 名生徒のうち、東京中華学校の関係者が 35 名となっている。そのほかに、文化センターの責任者は元東京中華学校の教員であることも双方の関係の親密さをあらわしている。

東京中華学校文化センターの教育の特色としては以下の 2 点が挙げられる。まずはピンインと注音の両方を学習することができること。現在日本で行なわれている中国語教育は主に、中国のピンイン式と台湾の注音式の二種類に分けられる。発音は同じであるが、両者の違いは発音に使用する記号が異なること、また漢字の表記も簡単字と繁体字に区別されていることである。例えば、横浜山手中華学校と神戸中華同文学校においてはピンイン

式と簡単字を教授しているに対し、東京中華学校、横浜中華学院と大阪中華学校の3校は注音式と繁体字を教授している。そして、現在教育活動を行っている中国語週末学校・教室のほとんども上記のどちらかを選択して教授しているのが一般的である。それに対し、東京中華学校文化センターでは時代の変化と生徒の需要に応じ、ピンイン式と注音式の両方の教授を行っている。より適用の幅が広がれたことから、生徒からは好評である。

そして、もう一つの特色は生徒の目的、必要に応じ多様なコースを設置していること。東京中華学校文化センターでは、生徒の言語レベルや学習の目的に応じ、文法中心、コミュニケーション重視、中国語検定対策、ないし「聴く、読む、話す、書く」の総合的な学力重視など、全8種類のクラスを設置している。そして、言語だけではなく、生徒に中華文化との触れる機会を提供する目的に、文化センターは毎週土曜日中国語学講座の後に、書道や中国の伝統手芸（中国結び等）を内容とする文化講座も設けている。また、華僑・華人の要望に応じ、中国語コースのほかに、新来日する人々を対象とする日本語コースも設置されている。

2. 語学学校が運営する教育施設

語学学校が場所や教育設備、教員等の物的、人的資源を提供して華僑・華人の子どもに中国語教育を実施するケースである。例えば、フジ国際語学院附属の富士中文小学、板橋外語学院の子ども中国語クラスなどがこの類に入る。ここではフジ国際語学院附属富士中文小学の事例を取り上げ、その教育状況をみていく。

学校名： フジ国際語学院附属富士中文小学

経営者： フジ国際語学院

教育場所： フジ国際語学院の一部の教室を利用している。

開校時間： 1998 年

設立目的： 華僑・華人の子どもに中国語教育を提供すること。

教育対象： 主に 5 歳から 15 歳の子どもを対象とする。なお、国籍、出身は問わないが、

父母のどちらかは中国語の知識をもち、家庭で中国語の指導環境を有することが望ましい。

生徒数： 2005 年 7 月現在、中国語コースの在籍者は 250 名、そのほか英語コースの在籍者は 60 名となっている。

クラス構成： 言語レベルに応じ初・中・上級の中国語クラス 20、そのほか、英語クラス 6 を設置している。定員は 20 名／クラス

授業時間： 基本的には毎週土曜日に行われる。具体的な時間は下記の通りである。なお、8 月は夏休みとなる。

中国語クラス 10：00～12：30 13：30～16：00

英語クラス 10：30～12：30 13：30～15：30

授業言語： 基本的には中国語により講義を行う。

教育内容： 生徒の年齢、特徴に合わせ、文字、単語、文章の読み書きの練習を重視すると同時に、中国古来の詩詞、童謡、歌、または中国の地理、文化に関する知識も計画的に教授する。月一回に公開授業を行う。

教育目標： 中・日間の差異に注意を払いながら、中国教育部小学語文教育大綱（著者注：学習指導要領に相当）に決められている項目のもとに教育を行う。言語学習を通して、生徒の観察力、思考力、理解力、表現力の総合的な向上を目標とする。

教職員： 常任職員 1 名と非常勤講師 16 名が在籍している。全員が中国大陸出身の新華僑・華人である。

教科書： 中国 9 年義務教育 6 年制小学校で使用される『語文』（著者注：日本の国語相当）（北京出版社）を基本教科書とし、日本で発売されている中国語学習教材を補助教材として使用している。

受講料： 入学金 10,000 円（入学一ヶ月以内の退学者は全額返却）

学費は 5000 円／月（毎月徴収）、教材費（教科書、練習資料等）2000 円／年。

兄弟同時在籍の場合は二人目から入学金・学費が半額となる。

資金源： 受講料の徴収以外に必要な経費はフジ国際語学院から提供されている。

富士中文小学が位置する東京都新宿区の大久保地区は中国人の集中居住地域として知られている。学校が設立された契機はフジ国際語学院に在任する中国人教職員の子どもによる中国語、伝統文化の教育への需要と、近隣に在住する子どもを日本の学校に通わせている華僑・華人からの中国語教育への強い要望があったからである。

以上の教育状況により、学校の一番の特色は、中国の国内と同様の中国語教育を提供していることであろう。既述の通り、富士中文小学は中国 9 年義務教育 6 年制小学校で実際使用されている『語文』を基本教材とし、そのうえ、中国教育部が公布した「小学語文教育大綱」に沿って教育を行っている。換言すれば、学校は、中国の教育基準に基づき、中国式の教育を実施している。そして、「小学語文教育大綱」に規定されている教育目標を達成するために、富士中文小学では中国の小学校で『語文』科目の実教授経験を持つこと、を教員採用の前提条件としている。そのほか、学校は定期的に中国の小学校との教育情報の交換、交流を行うことにより、中国国内と同様な教育レベルの提供に心がけている。

3. 個人が運営する教育施設

中国語週末学校・教室のうち、最も多く見られるのは個人経営のケースである。なかには、各地に分校をおく大規模な学校もあれば、地域を中心に行う小規模な教室、ないし家族を単位とするものなど、実に多種多様な形態がある。ここでは比較的の開校が早く、現在では最大の規模を誇る同源中文学校を中心に、その教育状況をみていく。

学校名： 同源中文学校

経営者： 楊林

教育場所： 日本語学校や公民館などの社会教育施設を利用している。

開校時間： 1995 年 11 月

設立目的： 在日華僑・華人の子どもが自分の母語を忘れないために。

教育対象： 華僑・華人の子どもを主な対象としているが、特に生徒の年齢、出身への制限

は設けていない。

生徒数： 2005 年 4 月現在は池袋をはじめ 8 の分校に約 450 名の生徒が在籍している⁵⁷。

クラス編成： 言語レベルに応じ、初・中・上級の中国語クラス 45 を設置している。その

ほか、生徒の要望により、英語クラスを設置している分校もある。

授業時間： 基本的には毎週土、日曜日に行われる。具体的な時間は下記の通りである。な

お、8 月は夏休みとなる。

9 : 00～11 : 45 13 : 30～15 : 15 15 : 45～17 : 30

45 分*2 回／週

授業言語： 中国語を中心に、必要に応じ日本語を使用する。

教育内容： 教材に基づき中国語の聴く、話す、読む、書く訓練に重点をおく。それと同時

に、諺、物語、詩、または中国の歴史、文化に関する知識を積極的に教授する。

3 ヶ月に一回公開授業を行う。

教育目標： 知識性と趣味性を融合した授業を行うことにより、中国語の基礎を身につけ、

生徒の 3 分 1 が全コース（6 年間）を修了することを目指す。学校の目標は生

徒に中国語学習の場を提供するだけではなく、中国を知り、中国語を楽しく使

う場の提供に努める。将来学校という学習の環境がなくても、生徒が自ら中国

語の勉強を進めていく力の育成に努める。

教職員： 中国大陸出身の元教員を中心に、20 名超える非常勤講師が在籍している。

教科書： これまででは中国 9 年義務教育 6 年制小学校『語文』を基本教科書として使用

してきたが、2005 年 4 月からの新規初級クラスにより、中国暨南大学⁵⁸華文

学院が作成した中国語を第一言語としない華僑・華人の子ども専用の『中文』

をメイン教材として使用することとなった。

受講料： 5000 円／月、毎月徴収。

資金源： 受講料の徴収のみである。

2005 年 4 月現在に、同源中文学校は池袋をはじめ、大久保、小岩、蕨、松戸、桜木町、

町田、名古屋までの全 8 箇所に分校を設置しており、450 名の生徒が在籍している。各分校において、基本的には同じコースであれば、同じ教科書を使用し、同じ進度の教育活動を行っている。

学校の教育特色としては、まずに、2005 年度から、海外在住の華僑・華人の子ども向けの教科書を使用するようになったことがあげられる。これまでに同源中文学校は前述の富士中文小学と同様に、中国の『語文』を基本教材として使用してきた。しかし、在籍生徒の多くは日本生にまれ育った、日本語を第一言語とする子どもであるため、中国語を国語との認識のもとに作成された『語文』教科書の内容が難しく、生徒からは「ついていけない」の意見も多かった。これをうけ、学校は 2005 年 4 月の新規初級クラスにより、中国暨南大学華文学院が開発した『中文』（週末学校専用）を教科書として使用することに踏み出した。

『中文』は学生用のピンインテキスト 1 冊とセットの練習帳 1 冊、テキスト 12 冊とセットの練習帳 24 冊、教師用の参考テキスト 12 冊、の合計 50 冊となっている。その特徴は中国語を国語とするのではなく、言語として教授する点である。そのため、今までの『語文』教材に比べ、『中文』教材の場合、新しい単語、漢字の量がおさえられているため、全体的内容がわかりやすい。また、政治的な色が薄く、中国の文化、歴史、風俗慣習に関する内容が多く組まれているのが特徴である。そして、子どもの興味を引き寄せるための絵や写真などを多く使用されていることも特徴の一つである。さらに、海外の華僑・華人社会の現状を配慮し、『中文』教材は中国大陆で主に使用されている簡体漢字と、香港、台湾などで主に使用されている繁体漢字の対照表も付けられてある。このように、従来の教材に比べ、『中文』はより海外で生活する生徒に適応しているといえる。

そして、学校のもう一つの特色は共同活動を多く開催していることがあげられる。同源中文学校は生徒に中国語学習の場の提供だけでなく、中国を知るための場、中国語を楽しむための場としての提供を目標としている。そのため、教室での授業以外に、学校は豊富な課外活動を開催している。例えば、中国の中秋、春節などの時のお祝い食事会や、

夏休みを利用して生徒との中国への旅行、または春の国内の遠足など、学校はさまざまな共同活動を開催している。学校はこれらの共同活動を通して、生徒同士が交流を深め、より中国語の学習に促進することを期待している。

第二項 中国語週末学校・教室の教育特色

以上において、華僑学校と同じ管理団体が経営するケースとして東京中華学校文化センター、語学学校が経営するケースとして富士中文小学、個人経営のケースとして同源中文学校の事例を取り上げ、中国語週末学校・教室の教育実態について考察を行った。以下では中国語週末学校・教室の教育の特色について、通学の利便性と教育内容の豊富さの2点から論じていく。

まず、中国語週末学校・教室の一番の教育の特色として挙げられるのはその通いやすさである。具体的には、授業時間、授業料、教育対象の3つの側面からみていくこととする。

1. 授業は週末や平日の夜を利用して行う

名の通り、週末学校・教室の教育は週末や平日の夕方以降に行われる場合がほとんどである。各週末学校・教室の在籍生徒をみると、華僑・華人の成人、または日本人の生徒の在籍も見られるが、その大多数を占めるのは日本の学校に在籍する華僑・華人の学齢期の子どもであるという点においては共通している。例えば、同源中文学校の例をあげると、2005年4月現在の450名在籍生徒のうち、最小は6歳、最大は17歳半となっている。その大多数が日本の学校に通う華僑・華人の子どもである。この在籍生徒の特徴をうけ、彼らの昼間の学習に支障を与えないよう、各週末学校・教室では週末や平日の夕方以降の時間帯を利用して授業を行うのが一般的となっている。これにより子どもは無理なく通うことが可能である。

2. 授業料は安く設定する

前項で取上げた3つの事例を見ると、東京中華学校文化センターの授業料は12,000円

／半年、富士中文小学の場合は 5000 円／月、そして、同源中文学校の場合は 5000 円／月となっている。このように、中国語週末学校・教室の多くは基本受講料を月 5,000 円以下に設定している。

くりかえしになるが、中国語週末学校・教室の生徒の多くは日本の学校に就学している、そのため、保護者にとって、週末学校・教室の授業料は日本の学校に必要な教育費用以外の出費となる。各家庭の経済的な事情にもよるが、もし高い授業料を支払わなければならないであれば、子どもに中国語学習させることをやめる家庭もでてくるだろう。それゆえに、保護者の負担を考慮した低めの授業料の設定は、より多くの子どもに教育の機会を提供していると考えられる。

一方で、学校側にとって、安い授業料で経営していくことは容易ではない。例えば、東京中華学校文化センターにおいて、華僑・華人に教育の機会を提供する方針から、赤字経営を覚悟したうえでの開校と関係者が話している⁵⁹。また、個人経営の場合、十分な資金源が保障されないことから教育の質が低下する恐れもでている。

3. 受講生の制限は設けない

近年日本社会で活躍する中国語週末学校・教室において、前記の富士中文小学のように 5 歳から 15 歳までの子どもを教育対象として限定するところもあるが、全体的にみると、入学者の制限を設けていないところがほとんどである。それは入学者の年齢や語学レベル、ないし出身（華僑・華人の子どもであるか否か）に対する要求がないことを意味するだけではない。多くの学校では入学手続きの際、生徒の身分認証を行っていない、そして在留資格などの記入も求めている。そのため、正式な滞在資格のない子どもも気軽に通えるのが特徴である。その意味では、週末学校・教室は華僑・華人の子どもの民族言語・文化の継承に積極的な役割を果たしているといえよう。

以上の特徴を持つ中国語週末学校・教室は、その気軽に通える特質から、華僑・華人社会に好評をうけ、近年における在籍生徒は増加傾向にある。例えば、日本最大級と誇る同源中文学校の場合、1995 年 11 月の設立当初は教員 1 名、生徒 34 名、初級クラス 2 つの

みであったが、2005年には首都圏を中心に、名古屋までに全8箇所に分校を設置し、450名の生徒が在籍となっている。さらに、学校はこれからも華僑・華人の集中地域を中心に分校を拡大していく方針である。また、財団法人東京中華学校が2004年5月に設立した財団法人東京中華学校文化センターにおいて、はじめ頃の受講者は64名であったが、一年を経た2005年7月の在籍生徒はこの倍以上の144名に達した。この学生数の増加からも近年の中国語週末学校・教室の発展がうかがえよう。

次に、中国語週末学校・教室の教育のもう一つの特色は、生徒のレベルに応じ多様な教育コースを設置し、多彩な教育内容を提供していることがあげられる。

中国語週末学校・教室は基本的に中国語の文法、会話といった言語の教授を教育の重点としている。既述のように、生徒の語学レベルに応じ、多様なコースを設置している学校が多い。中には、東京中華学校文化センターのように、語学レベルだけではなく、生徒の学習の目的に応じ、文法中心、コミュニケーション重視、中国語検定対策、ないし総合的な学力重視などの各種コースを提供しているところもある。

一方、言語教育を中心にしながら、各週末学校・教室では中国に関する文化、地理・歴史、風俗習慣などの知識の教授も力を入れている。例えば、同源中文学校においては『中文』をメイン教科書とするほか、中国の海外交流協会が出している『中国歴史』、『中国地理』、『中国文化常識』を副教材とし、言語の教授と同時に、中国に関する各種の知識の教授も教育の重点としている。また、生徒の生活基盤が日本にあることから、学校は中・日両方の文化の特徴、その違いを理解させるため、授業の進度にあわせ、日本の文化、風俗習慣に関する知識も教育内容に有機的に取り入れている。また、東京中華学校文化センターの場合では、中国語のコースと同時に、中国の伝統手芸や書道などを内容とする文化講座も設置している。このように、語学だけではなく、中国語週末学校・教室は文化に関わる知識の伝授にも努めている。

そして、華僑・華人の保護者からの要望をうけ、富士中文小学、同源中文学校では中国語コースのほかに、子ども向けの英語のコースも設置している。さらに、最近では、華僑・

華人の子どもを対象とする書道や中国武術、または音楽やバレエなどを教授する週末学校・教室までが出現した⁶⁰。このように、生徒の多様な教育上の需要に応じて、現在の中国語週末学校・教室は多彩な教育内容を提供している。

以上を踏まえて、近年日本社会で活躍する中国語週末学校・教室は、週末などを利用して教育を行い、受講料をやすく設定し、入学制限を設けない、言語以外に、中国の文化、歴史の知識も多く教授する、などの教育上の特色を持っているといえる。これらの 1990 年代から大きく発展してきた中国語週末学校・教室は、日本の学校に通う多くの華僑・華人の子どもに中国の言語・文化の学習の機会を提供し、華僑・華人教育の重要な一部として役割を果たしていることはいうまでもない。さらに、その存在は民族言語、文化の継承が危機に面している華僑・華人社会の存続にも積極的な意味を持つと考えられる。

これまでに、中国語週末学校・教室の教育の状況と教育の特色について考察してきた。中国語週末学校・教室の全体を通してみると、前述した東京中華学校文化センター、富士中文小学のように、華僑学校もしくは語学学校が運営するものは実に少なく、個人が設置・運営するところが大半を占めているのが現状である。そして、個人運営タイプのものうち、同源中文学校のように各地に分校をおき、比較的に組織化されているものもあれば、地元を中心に活動するところや、さらには 3、4 人の子どもを相手に、保護者が自ら教員となり、自宅兼教室で教育を行うケースも少なくない。一方で、小規模の中国語週末学校・教室の多くは経営状況が極めて不安定であるため、1、2 年で閉校に至る場合が多いである。

第三節 メディアを利用する教育活動の発展—新世紀テレビ中文学校を中心に

第一項 新世紀テレビ中文学校の教育状況

1. 新世紀テレビ中文学校の誕生

前節でみてきたように、日本の学校に通う華僑・華人の子どもにおける中国語、民族文

化への学習上の要求に応じ、1990年代以降に、中国語週末学校・教室の活動が大きく発展してきた。授業料のみで運営される中国語週末学校・教室の多くは財政上の採算から、華僑・華人が集中する大都会に、かつ交通便利な場所に拠点を置くのが一般的である。例えば、同源中文学校の例をみると、全8ヶ所の分校において、名古屋を除いてすべてが首都圏に集中しているである。一方で、華僑・華人の居住状況を見ると、北は北海道から、南は沖縄まで、日本全国に分散して居住し、必ずしも大都会に生活拠点を構えるとは限らない。そのため、居住の地域によっては、中国語週末学校・教室にて教育を受けることができない家庭も少なくない。したがって居住地域による制約に問われない新しい華僑・華人教育の提供が求められている。それをうけて、注目されたのはメディアを利用する教育方式である。うち、特に影響が大きいのは2000年に誕生した新世紀テレビ中文学校（以下テレビ中文学校）である。ここでは、まずその誕生に至るまでのいきさつを整理していく。

新華僑・華人の参入にもたらした華僑・華人社会の拡大につれ、母語である中国語による日常生活の情報提供、さらには中国のニュース、出来事などの情報を提供してくれるメディアへの需要が高まってきた。従来の老華僑・華人社会を中心に発行された数種類の新聞のみではこの需要に満たすことができなくなった。そこで、1980年代の後半から新華僑・華人が手がける中国語新聞が多く発刊された。段躍中の調査によれば、「1980年代半ばから（1990年代末）の10数年間、在日中国人による中国語メディアは相次いで約120種類以上が発行された」⁶¹のである。そして、1990年代後半になると放送メディアがさらに躍進し、衛星を通じての中国語テレビ放送も開始された。これらの中国語メディアの誕生、及び発展は、華僑・華人が日本社会で安定に暮らす、より高質な生活への追求のあらわれであるとも考えられよう。換言すれば、この中国語メディアの活躍は、日本の華僑・華人社会が成熟期に入った一つの証左ともとらえられよう。

現在、日本で行われている中国語の衛星放送は3社、計5個チャンネルとなっている⁶²。そのうち、テレビ中文学校を設立した新世紀中文テレビ局は最も早く開設されたところである。1998年6月1日、日本ではじめて投資から経営、番組制作まで、すべて華僑・華

人が中心に管理・運営する中国語衛星放送、新世紀中文テレビ「楽々チャイナ」が放送を開始した。

この「楽々チャイナ」は衛星放送 SKY Perfect TV の ch.784 を通じて放送され、月受信料金（2006 年 11 月現在）は 1,974 円となっている。その番組の内容は、鳳凰衛視と東風衛視等の提携テレビ放送局により提供された中国・香港・台湾のリアルタイムのニュース、経済情報、芸能情報、バラエティ番組、などがメインであるほか、新世紀中文テレビ局が自主制作する在日中国人向けのオリジナル番組（主にニュース類、生活類、教育類の三種類）も含まれている。

そして、前述した華僑・華人の子どもの民族言語・文化への教育需要が高まっていることを受け、新世紀中文テレビ局は 2000 年 4 月により、教育類の番組のなかに、在日華僑・華人の子どもの中国語を教える「新世紀中文テレビ学校」を開校した。この開校について、運営主である新世紀中文テレビ局は次のように語っている⁶³。

「多くの華僑・華人が最初の段階を経て、現在は日本社会で就職をし、並びに家庭を築いている。彼らの生活および仕事は日本に定着していくにつれ、子どもの教育問題も次第に議事日程に上がった。現状では子どもを日本の学校に通わせ、日本式の教育を受けさせることが大半の家庭の選択したみちである。しかし、日本社会に融合する子どもが次第に中国語を忘れていくことに対し保護者は不安を増している。」

「一方、在日華僑・華人社会をみると、華僑・華人の子どもにおける民族言語、伝統文化の教育を提供する施設が大変不足している。そのため、我々は華僑・華人の子どもの中国語教育を専門とする新世紀テレビ中文学校を設立した。」

2. 新世紀テレビ中文学校の教育実態

2000 年 4 月からテレビ中文学校が教育活動を開始した。このように、華僑・華人の子どもを主な対象に、テレビ放送を通じて系統的に中国語教育を実施する教育活動は日本初だけでなく、世界の華僑・華人社会を見てもはじめての試みであった。テレビ中文学校は

一体どのような学校であろうか、どのような教育活動が行われているであろうか。以下では、設立目的、教育対象、教育目標、さらには使用教材、担当教員、教育活動などの側面からテレビ中文学校の教育実態について考察していく。

設立目的

中国語新聞『中文導報』に掲載しているテレビ中文学校の生徒募集の冒頭に、「貴方の子どもに中文を忘れさせないように」⁶⁴と書かれている。このように、学校の設立目的は日本社会で生活をし、日本の学校に通う華僑・華人の子どもに中国語の基礎を身につけさせ、継承していくことである。

教育対象

テレビ中文学校は「在日華僑・華人の子ども、特に4歳から10歳前後の子どもを主な教育対象」⁶⁵としているが、実際に入学者への制限を設けていない。

生徒数

2004年4月現在の在籍者は827名、内訳、華僑・華人の子ども（国際結婚の子どもを含む）が約97%を占め、残りの3%が日本人となっている。生徒の全体をみると、日本の学校に通い、中国語を第二言語とする5歳から13歳の学齢児童が95%以上を占めている。

教育目標

学校は生徒の中国語レベルに応じ3段階のクラスを設け、全期三年半の学習コースを設定している。その最終目標は、生徒が中国語の聞く、話す、読む、書く基礎能力を身につけ、並びに中華文化の基礎知識を把握し、次段階の中国語学習に良好な基礎を築くこととしている。

担当教員

テレビ中文学校は日本と中国の両方に事務局を設置してある。資金などの関係で、放送する授業番組の収録及び初期製作は主に中国の上海市で行われ、その後日本の事務局に送られ、専門のスタッフと教員による編集を経て、放送に至るという流れとなっている（図4-1を参照）。

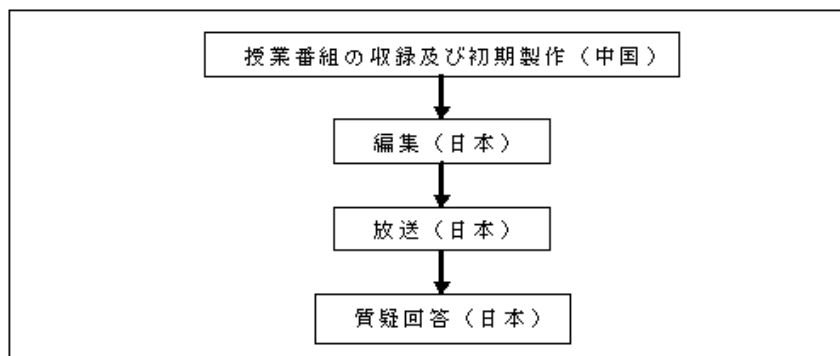


図 4-1 テレビ中文学校の作業流れ図

学校において、生徒と対面する教員は 2 人いる。1 人は授業番組に出演する教員で、もう 1 人は日本で質疑回答、テストの採点、および生徒との連絡、共同活動の開催などを担当する教員である。そのほかに、日本と中国の事務局に授業番組の収録や編集、ならび生徒の連絡・対応などを担当する数名のスタッフがいる。

使用教材

テレビ中文学校は、前述した中国暨南大学華文学院が華僑・華人の子どものために作成した『中文』を主な教材と使用している。そのほか、教員が作成したオリジナル練習帳やテスト帳なども教材として活用している。

授業時間

テレビ中文学校の授業は基本として「新課」（新しい授業）と「復習」（復習授業）から構成されている。「新課」は平日に二回、毎回 20 分、「復習」は週末に一回、毎回 30 分となっている。『中文』教材に基づく「新課」と「復習」は全部で 525 回を設定し、全期三年半のコースとして実施している。

在籍者の大多数が日本の学校に就学している学齢期の子どもであるため、テレビ中文学校は日本の学校と同様に、夏・冬・春の年三回の休み期間を設定している。一方、学習の連続性を考慮して、休みの期間においてこれまで放送した授業の再放送が行われている。

教育活動

テレビ中文学校の教育活動は以下の 3 種類を中心に行われている。

第一に、テレビ放送を通じての授業である。これは学校の基本的な教育スタイルであり、週 3 回に行われる。生徒の学習成果をはかるため、期中と期末試験をはじめ、年数回のテストが実施されている。そして、授業の補助として、郵便や電話、ファックスなどを通しての質疑応答、教員による練習帳の評価などの教育活動も行われている。そのほかに、テレビの授業を補うかたちとして、学校は同じ運営母体が刊行している『中文導報』に「苗圃園地」のコーナーを設け、生徒の作文や学校の活動情報などを掲載している。

第二に、共同活動である。生徒の学習への関心を高めるため、テレビ中文学校はさまざまな課外活動を提供している。たとえば、学校は不定期的に（年 2~3 回）在籍生徒の共同活動を主催している。その内容は温泉旅行、中国音楽の鑑賞、そして春節（旧正月）の中華料理会食、または中国への旅行など多彩である。これらの共同活動を通して、普段対面のない生徒同士の交流をはかると同時に、実際中国語、中国の文化に触れることによって、生徒に学習の楽しさを実感させることも学校の目的である。

第三に、保護者との交流である。テレビ中文学校は年 2 回に「家長座談会」（保護者と教員の座談会）を開催している。「家長座談会」においては、学校側と直接的な対面の機会が少ない保護者に対し、教員が子どもの学習レベル、学校の授業進度などを報告し、両者が今後の教育について話し合うなど、双方の交流が行われている。また、この「家長座談会」は保護者同士の交流を促進し、学習者側のつながりを強めることも学校側の狙いである。

このように、テレビ中文学校の教育活動は学校、生徒、保護者の三者の参加によって成立されている。

教育内容・授業料等

生徒の中国語レベルと教材の進度に基づいて、テレビ中文学校は一年、二年、三年の 3 段階に分けて教育コースを設け、それぞれに教育目標を設定して授業を進めている。以下は各教育コースの放送時間、教育対象、教育内容・目標、所要費用および使用教材を要約したものである（2004 年 10 月現在）。

一年

放送時間：月・水 17:10～17:30 日 9:00～9:30

教育対象：中国語を学習したことのない子どもを対象とする。

教育内容・目標：中国語の基礎であるピンインと漢字の筆順から教え、初期レベルの中国語会話ができることを目標とする。

費用：16,600 円。内訳入学金 2,000 円、そのほか授業料、郵便料金、通信費用、管理費、テスト検定料、学生手帳代など。

教材：ピンインテキスト 1 冊と練習帳 1 冊、テキスト 4 冊と練習帳 8 冊、写字（習字）練習帳 1 冊、テスト帳 1 冊。

二年

放送時間：月 16:50～17:10 木 17:10～17:30 土 9:00～9:30

教育対象：中国語の簡単な読み書き能力を持つ子どもを対象とする。

教育内容・目標：テキストを読むことや簡単な文章を理解することができ、約 1000 個語彙の習得と中国の文化についてある程度の理解ができることを目標とする。

費用：9,800 円。内訳授業料、郵便料金、通信費用、管理費、テスト検定料など。

教材：テキスト 4 冊と練習帳 8 冊、写字（習字）練習帳 1 冊、テスト帳 1 冊。

三年

放送時間：火 17:10～17:30 金 17:10～17:30 日 7:30～8:00

教育対象：中国語の基本的な聞く、話す、読む、書く能力を持つ子どもを対象とする。

教育内容・目標：1000 個以上の漢字を習得し、日常生活で聞いたことや自分が体験したことに対し文章で表現する力を身につけ、生徒が一人でテキストを読む及び理解することができ、次段階の学習へ向けてしっかりと基盤を作ることを目標とする。

費用：10,000 円。内訳授業料、郵便料金、通信費用、管理費、テスト検定料など。

教材：テキスト 4 冊と練習帳 8 冊、写字（習字）練習帳 1 冊、テスト帳 1 冊。

第二項 新世紀テレビ中文学校の教育特色

以上の教育の実態を踏まえて、テレビ中文学校の教育特色は以下にまとめた。

1. 利便性

テレビ中文学校はテレビ放送を通じて授業を行っているため、生徒が学校へ行かなくても、自宅で授業を受けることが可能である。つまり、これまでの特定の場所へ行って、教育を受けるという華僑・華人教育の形式を変え、空間的に制約されることなく教育がうけられるのがテレビ中文学校の一番の特色である。そして、放送時間に間に合わない場合や、授業の内容がわからない場合においては、事前に録画すれば、時間のあるときに繰り返し見ることができる。つまり、生徒が好きな時間で、自分のペースに合った学習ができるとのことである。また、テレビ中文学校では一年中に随時の入学が可能であり、途中に入学する生徒のために、学校では過去の授業ビデオの貸し出しサービスも提供している。そのうえ、生徒が自分の言語レベルに合わせて、クラスを選択も可能となっている。このように自宅で、自分の都合による学習ができるという利便性は、テレビ中文学校が好評される一番の理由であると考えられる。

2. 専門性

テレビ中文学校では、教育の質を上げるために「専門性」に力を入れている。まず、学校は「華僑の最高学府」と言われている中国暨南大学の校長劉人懷氏をテレビ中文学校の校長として任用し、彼の華僑・華人教育の経験とハイレベルの管理能力を活かすことが目的であると考えられる。次に、学校は専門家により海外に住む華僑・華人の子どもの特徴を考慮して作られた中国語教育の専門教材『中文』を主な教科書として使用している。そして、教育対象の多くは小学校年齢層の子どもであるに対し、学校は生徒に直接対応する教員をすべて中国の小学校で教授経験を持つ元教員を採用している。

このように、校長を始め、担当教員の任用、そして使用教材の選択などにおいてより専門性にこだわっていることがテレビ中文学校の特色の一つである。

3. 系統性

テレビ中文学校の生徒においては、日本で生まれ育った、中国語を母語としない子どもが多く占めているのが特徴である。そのため、学校は『中文』教材に基づき、全期三年半の学習コースを三段階に分け、中国語の基本であるピンイン、漢字の筆順からスタートし、徐々にレベルを上げていく教学システムを採用している。テキストのほかに、教育においては、練習帳や習字帳なども活用され、生徒に持続性のある練習を毎日させることにより、中国語の読む、書く能力の向上を目指している。それに加え、学校は合宿や旅行などの共同活動を通して、普段に中国語の話す機会が少ない生徒に中国語の交流の場を提供し、生徒の中国語の聞く、話す能力の向上を期待している。

このように、教育対象に応じ、学校は専門家により連続性かつ系統性のある教学を行い、生徒に中国語の基礎を身につけさせることに努力している。

4. 適応性

教育対象は主に日本社会で生活する華僑・華人の子どもであることをうけ、テレビ中文学校は教材の選択だけでなく、教育活動の取り組みにおいても工夫をこなしている。例えば、生徒には小学校年齢層子どもが多く占めていることから、学校側は授業のなかにおいて、童謡や歌、早口言葉、クイズなどの内容を取り入れ、さらにはテレビ放送の特徴を利用して子ども向けの物語やアニメを放送するなど、多様な教育方法を採用している。こうして授業のなかに遊びを入れることによって生徒の学習への興味を引き出し、より学習の効果を高めることを心がけている。

以上にみたように、海外で生活をし、中国語を母語としない生徒の現状に対し、テレビ中文学校は利便性、専門性、系統性と適応性の4点を教育の特色とし、生徒が楽しく中国語の学習をできる環境づくりに努めている。

今年で6年目に入るテレビ中文学校において、設立当初は長く続かないのではとの疑問

の声もあったが、場所を問わずに日本の学校に通う子どもに系統的に民族言語、伝統文化の教育を提供する点においては、多くの華僑・華人から好評を受けている。それは学校の誕生の翌年2001年にすでに1000名を超える生徒が在籍していたことからもうかがえよう。その意味では、テレビ中文学校はこれまでの華僑・華人教育の不足の部分を補い、重要な存在となりつつある。一方で、学校は資金や人員などのさまざまな困難に直面をし、多くの教育の課題を抱えていることも事実である。なお、この点については次項にて後述する。さらに、学校には放送チャンネルの加入における煩わしい手続きの簡素などの技術的な問題の解決も求められている。

そして、テレビ放送の方式以外に、近年では新聞やインターネットなどを利用する華僑・華人の教育活動も出てきている。例えば、『人民日報 海外版』が週一回に掲載する「学中文」の版面、また台湾僑務委員会が運営する「全球華文網路教育中心」などをあげることができる。一方で、上記のテレビ中文学校を除く、メディアを通じての教育活動の多くは中国語、または中国の文化・歴史に関する知識を提供することだけにとどまり、系統的に教育を行うまでには程遠いものであると考えられる。そのため、これらの教育活動の影響力は小さく、前述した華僑・華人の教育活動の補助的な存在であると考えるのがより妥当であろう。

第四節 新しい華僑・華人教育活動が果たす役割と抱える問題

第一項 新しい華僑・華人教育の果たす役割

近年大きく発展を遂げた各種の新しい華僑・華人教育の果たす役割は、以下4点があげられる。

第一に、新しい華僑・華人教育の発展に伴う華僑・華人の子どもの民族言語・文化の教育機会の拡大である。

日本で生活をし、日本の学校に通う華僑・華人の子どもにとって、普段の生活においては中国語、中国の民族文化と触れ合う機会が非常に少なく、彼らの民族言語・文化の継承が大きな問題となっていることは既述の通りである。新しい華僑・華人教育の発展は、これまでの全日制の華僑学校に在籍しないと、中国語、民族文化の教育をうける機会がほとんど提供されていない状況を大きく変化させた。

週末や平日の夕方以降を中心に設定される授業時間、比較的に低めの授業料、身分確認を必要としないことなど、新しい華僑・華人教育は日本の学校に就学する子どもに、気軽に中国の言語・文化との接触の機会を提供している。そのため、前述したように、在籍者が増加傾向にある。華僑・華人の子どもにとって、これらの新しい教育活動は民族言語・文化の重要な教育の場であると認識できよう。これにより、華僑・華人の子どもが直面している民族言語・文化の喪失の危機が完全に解決されるまでにはいかないが、少なくとも状況を緩和したといえよう。さらに、民族の言語・文化の保持はマイノリティ集団の存続に不可欠な要件であることから、従来の華僑学校とともに、新しい華僑・華人教育活動も日本の華僑・華人社会の継続に貢献していると考えられる。

第二に、新しい華僑・華人教育施設での学習は、華僑・華人の子どもの自己アイデンティティの形成に積極的な働きをかけている。

日本社会の根底にある「同質化」への追求傾向は、学校においても例外ではない。「国民教育」を基調とする日本の学校において、異なる言語、文化の家庭背景を持つ子どもが異質的な要素を学校に持ち込むこと、ないし民族性をあらわにすることは、彼らの学校生活に不利に働くことが少なくない。例えば、華僑・華人の子どもの場合、所持する民族背景を原因にクラスで孤立されたり、いじめの対象とされたりするケースはよくある⁶⁶。なかには、学校でのいじめにより不登校となる子ども、ひとりで帰国して教育をうける子ども、さらに、極端の場合は自殺未遂までに追い込まれた子どももいる⁶⁷。太田では、このような日本の学校の現状を外国系の子どもに対する「国民教育の枠組みのなかで行われる適応教育」と述べ、これを「奪文化化教育」とであると指摘している⁶⁸。

そして、このような暗黙な異質排除の環境下、華僑・華人の子どもを含む日本の学校に通うマイノリティの子どもが「自らのエスニシティを押し隠して学校生活を送っている」⁶⁹のが一般的である。この状況を長期的に継続すると、子どもの民族言語・文化の継承に支障が生じ、自分の持つ民族性に困惑を感じる子ども、さらには嫌悪感を持つ子どもを生み出すこととなろう。しかし一方で、異なる民族背景を持つマイノリティの子どもにとって、たとえ日本の生活に慣れていても、完全な日本人になりきることは不可能であろう。それゆえに、自分の立場に疑問を持ち、自信をなくし、心の中に葛藤が生じる子どもが多く存在していることはこれまでの研究により明らかとされている。そして、華僑・華人の場合も例外ではない。

例えば、同源中文学校に通う 12 歳の生徒は「私と中国語」の作文において、このように書いている。

「私は中国人だが、日本生まれの日本育ちで、12 歳になる今までの日々をほとんど日本で過ごしている。そのためか、私の中国語は未熟で、中国の同年代の子たちとの会話も上手く行かないときがある。しかし、日本で私が中国人だということを話せば、『中国語をしゃべって！』とせがまれることが多い。上手に話せないことを疎ましく思う瞬間だ。私は日本のほうに慣れているし、日本語のほうがぜんぜん上手い。しかし周りは私が中国人であるだけでことあるごとに特別扱い。逆に中国では私が中国語をしゃべると、周りがまるで動物園のサルでも見るように私を見る。このような時、私はとても嫌な気分になってしまう。」「学校での授業のときに中国批判的な内容が出ると私はとてもつらい。かといって中国で日本の悪口を聞くと、これもまた気分がよくない。私の立場は中途半端なのだ。」

この文章から、民族出自としての中国と居住拠点の日本に挟まれ、自分の居場所を見失った苦悩する子どもの姿がとらえられる。

一方で、これらの日本の学校に微妙な立場に立たされる華僑・華人の子どもにとって、中国語週末学校・教室、テレビ中文学校等の新しい華僑・華人教育の場は自分と「同質」の者と出会える場でもある。普段に日本の学校では自分の民族性を出せず、場合によって

はいじめの原因になったりもした。しかし、週末学校・教室に来れば、自分と同じ背景を持つ子ども、同じ悩みを体験した子どもが多数いる。彼らとの交流することにより、日本の学校にはなかった自己の居場所を見つけた子どもが少なくない。そして、仲間と一緒に中国の言語、文化、歴史、風俗習慣などを勉強することによって、中国に対し親近感を湧き、興味を持つようになる子どももかなり多いと新しい華僑・華人教育の関係者が話している。この親近感が後に子どもが自信持って民族性を表現することにつながり、結果的には自己アイデンティティの形成に積極的な作用を及ぼしたと考えられる。例えば、前記の12歳の生徒はその作文の後半に同源中国語学校の学習について次のように書いている。

「同源中国語学校はそんな私にチャンスくれた。そう、二つの言語がともにペラペラになれば、少なくともこの（中途半端な）境地から解放される。これにとどまらず、私の今の立場は実はメリットが多いのだ。日本と中国の両方の文化に通じ、将来日中友好のために役に立てることができるのだ。同源中国語学校はそのための大きな助けになっている。まだまだ私の中国語は未熟だが、これからもっと勉強し、日本語と中国語のバイリンガルになり、日中の架け橋になりたい。だから、これから私は同源中国語学校とともに歩んでいきたいと思う。」

このように、民族背景である中国と生活背景である日本の挟間に苦悩する子どもは、新しい華僑・華人教育活動が提供した中国語・民族文化の学習を通して、または仲間との交流を通して、自分の民族性に自信をもって直視することができたのである。すべての子どもにこのような効果があるとは考えにくい、新しい華僑・華人教育の場での学習は、子どもの自身への認識、自己の確立にプラス的な要因となっていることは否定できないだろう。

第三に、新しい華僑・華人教育が提供する中国語、民族文化の学習は、華僑・華人の子どもにおける保護者とのコミュニケーションをはじめ、中国の祖父母等の親族との交流を促進し、家族の絆を深める役割が期待される。

すでに述べたように、「同質」を追求する傾向が強い日本社会で生活をし、日本の学校に

就学する華僑・華人の子どもにとって、中国語・伝統文化の継承は大きな問題となっている。それが原因に親・保護者との関係に亀裂が生じたり、または出身国にいる祖父母等の親族との交流に支障が生まれたりするケースも少なくない。新しい華僑・華人教育の場で仲間と一緒に中国語・民族文化の習得は、子どもと保護者のこのような家族関係を改善したと考えられる。

例えば、同源中文学校に通う10歳の生徒が作文において、このように書いている⁷⁰。

「中国にいるおばあちゃんの誕生日の時に、私が中国語で『おばあちゃん、お誕生日おめでとう！すべてのことがうまくいきますように！』などを書いて、誕生日カードを送りました。おばあちゃんはそれを見て、とても喜んでくれて、『上手に書けるようになったね』とほめてくれました。それを聞いて、私はとても嬉しいです。もっと中国語を勉強しようと決しました。私の夢は、大きくなったら日中通訳ができるような人になりたいです。日本と中国の友好交流のために役に立ちたいと思っています。」

また、子どもをテレビ中文学校の授業を受けさせている華僑の保護者から学校宛に以下のような感謝の手紙がきている⁷¹。

「子どもが日本で生まれ育っているため、中国語がまったく話せなかった。テレビ中文学校で習った中国語はこの前の帰省で大変役に立った。子どもがいままで会話できなかった中国のおばあちゃん、おじいちゃんとも話すことができて、とってもうれしかった！祖父母からもぜひ学校へ感謝するようにと頼まれた。」

このように、日本の学校に就学しながら、中国語・民族文化の学習の機会を提供してくれた新しい華僑・華人教育活動は、子どもにおける良好な家族関係を築くことにも積極的に関与していると考えられる。

第四に、新しい華僑・華人教育活動は華僑・華人の子どもに中国語・民族文化の教育の場を提供しているだけでなく、華僑・華人の交流の場としての機能も果たしている。

中国語週末学校・教室の場合、設置場所が限定されているため、学校が必ず家の近くとは限らない。それに中国語週末学校・教室の在籍者は小学生年齢層の生徒が多いことから、保護者

と一緒に来校するケースも少なくない。このため、多くのところでは保護者専用の休憩室を設けている。例えば、本章で取り上げた東京中華学校文化センター、富士中文小学、同源中文学校はともに空き部屋を使用して、保護者のための休憩室を設置している。この休憩室は、待合室という役割だけではなく、情報交流の場としての機能も兼ねていることを無視できない。子どもが授業を受けている間に、同じく学齢児童を持つ保護者同士が休憩室で子育ての悩みを相談したり、時には生活の知恵を交流したりなどの話し合い、ないし助け合いを行っている。ここで得た生活情報などは、日本での生活に直接に役に立つだけでなく、このような母語による交流は、異国の環境で生活する華僑・華人の保護者にとって精神的にリラックスする効果もあり、心の支えにもなっている。

また、テレビ中文学校の場合は、定期的開催される家長座談会が保護者同士の交流の場となり、そして、学校が主催するさまざまな共同活動は基本的には親子参加の形式をとっていることから、これらの共同活動は子どもの学習の場であると同時に、保護者である華僑・華人の交流の場ともなっていることは無視できない。

これらの新しい華僑・華人教育の場での出会いをきっかけに、華僑・華人の家族同士が友達になったり、子どもの中国語学習を終えた後も、家族の付き合いが続けたりするケースも珍しくない。例えば、子どもを同源中文学校錦糸町分校に通わせる保護者（母親）を中心メンバーに、「華人女性交流会」が2003年に結成された。当初は子どもの教育の相談などを目的とした自発的なグループであったが、現在ではメンバーを拡大して、健康相談講座やお母さんのための英語教室を開くなど、幅広い活動が行われている。このように、新しい華僑・華人の教育施設は、保護者に交流の場を提供し、華僑・華人のネットワークの形成にひとつの紐帯としての役割を果たしているといえる。

以上のことから、新しい華僑・華人教育活動は日本の学校に就学する多くの華僑・華人の子どもに民族言語・文化の学習の機会を提供し、華僑・華人社会にとって不可欠な存在となりつつあると考えることができるだろう。それだけではなく、これらの教育活動は、日本社会にも中国語・中華文化の学習の機会を提供している。

前述したように、中国語週末学校・教室やテレビ中文学校などの新しい教育活動においては、華僑・華人の子どもを主な教育対象と設定はしているものの、実際の生徒募集に関しては、条件の制限を設けていないところがほとんどである。つまり、年齢や言語能力、さらには国籍、出身等に関係なく、すべての人の入学が可能となっている。そのため、現在は華僑・華人の学齢期の子どものほかに、華僑・華人の成人も在籍しており、それと同時に、中国語に興味を持つ日本人も多数在籍している。例えば、テレビ中文学校の場合、2003 年度には 17 名の日本人生徒が在籍している。また、同源中文学校の場合、生徒の約 1%が日本人となっている。このように、これらの新しい教育活動は日本社会に中国語・中華文化へのふれあいの機会も提供している。

第二項 新しい華僑・華人教育の抱える問題

しかし一方で新しい華僑・華人教育はその経営から教育まで、多くの問題を抱えている。以下ではその問題及び課題の整理・提示を試みたい。

何よりも最初に挙げられるのは資金の問題である。新しい華僑・華人教育活動のうち、公的な資金の支援をうけているところはほとんどいない。一部の華僑学校、語学学校、又はテレビ局の運営するところを除いて、実際に活動を行っている新しい華僑・華人教育の多くは個人の力によるものである。その中には、同源中文学校のような比較的に規模が大きいもののほかに、地域を中心とする小規模なものや、さらには 3、5 人の生徒を相手に、保護者が自ら教員となり教えるケースも少なくない。これらの小規模なところにとって、安い授業料の収入だけで経営を維持するのが至難なことである。まず、問題となるのは教育の場の確保である。

資金面の制約から、個人経営の中国語週末学校・教室の多くは公民館などの社会教育施設を利用して教育を行っている。しかし、それは利用条件の制限や煩わしい予約手続き、場所の不確定さ、といった問題を抱えており安定な教育の場であるとはいえない。中には

保護者の自宅や、喫茶店などの教育の場として適切とは考えにくいところで活動するケースもある。このように資金に苦しむ中国語週末学校・教室は、教育の場の確保さえできないところが多く、開校1、2年で閉校に至るケースが非常に多いである。これは中国語週末学校・教室の確実な数が把握できない要因でもある。この資金の問題を解決するには華僑・華人社会による積極的な支援を求めると同時に、教育活動の場所の確保などにおいては、地域社会からの理解と協力も不可欠となるだろう。

そして、新しい華僑・華人教育活動にとって、一番の問題は生徒の学習への連続性を保持することである。

生徒の入れ替えが激しく、途中で退学ケースが非常に多いのは各種の新しい華僑・華人教育活動の共通する悩みである。2005年に開校10年目に迎える同源中文学校の調査によれば、初、中、上級全6年間の学習コースを修了した生徒はわずか全体の5%程度である⁷²。また、2000年に開校したテレビ中文学校の追跡調査の結果、2004年までに全期三年半の学習コースを最後まで続けた生徒は全体の2割強にとどまっている⁷³。このように、大半の生徒はコースの途中で退学したこととなる。

この生徒が学習を続かない理由はさまざまあるが、まずあげられるのは、新しい華僑・華人教育の場での学習が子どもにとって負担となったことである。中国語週末学校・教室の多くは1時間半の授業を週に一、二回を設定している。そして、テレビ中文学校においては、平日2回の「新課」(20分/回)と週末に1回の「復習」(30分)を設定している。一方で、このような授業時間が短く、間隔の時間が長いという授業スタイルから生じた学習上のマイナス要素を補うため、新しい華僑・華人教育活動では生徒が自宅においての読み書きの練習宿題を多く設定しているのが一般的である。たとえば、テレビ中文学校では毎日に30分から1時間の練習帳や習字帳による宿題を設定している。しかし、日本の学校に通う子どもにとって、中国語週末学校・教室、またはテレビ中文学校の授業や宿題は昼間の学習以外のものであり、毎日の読み書き練習に負担を感じる子どもも少なくない。学習を継続していくにはかなりの努力が必要となる。そのため、勉強についていけない子ども

や、昼間の学習と両立できない子どもが中退していくとなる。また、試験シーズンや受験前の忙しい時期になると、日本の学校での勉強に影響を及ぼさないため、保護者が生徒に学校を辞めさせるケースも多く見られる。

次に中退する生徒が多い要因として経済的問題があげられる。より多くの人に教育の機会を提供するため、新しい華僑・華人教育活動の多くは授業料を低めに設定している。例えば、本章で取上げた中国語週末学校・教室では授業料を 5000 円／月以下を設定しているところがほとんどである。また、テレビ中文学校の場合、コースによるが、最高の授業料でも年間 16,600 万円となっている。一方で、子どもを上記学校に通わせる保護者にとって、出費はこれだけではない。

例えば、中国語週末学校・教室に通う場合、華僑・華人は学校が設置されている地区に住んでいるとは限らないため、子どもを学校に通わせるには交通代がかかる。また、安全面上の考慮から、低年齢の子どもにおいては保護者による送り迎えが必要となるため、交通代が倍となるだろう。そのほかに教材代などの費用も発生する。一方、テレビ中文学校の授業を受ける場合、学校の授業料、教材の代金以外に、専用の受信機器(アンテナとチューナー)の購入費用、毎月チャンネルの受信料なども発生する。これらの費用に、さらに新しい華僑・華人教育の一部でもある学校の共同活動の参加費などを加えると、経済的に余裕のない家庭にとって、負担となることも多いだろう。これにより退学となるケースも少なくな

い。

なお、テレビ中文学校に限っていえば、テレビ放送を通じて授業を行っているため、受信料を払い、教材を入手すれば、学校に在籍しなくても個人で授業を受けることができる。

(その場合、学校の活動と質疑応答などのサービスを受けることはできないである。) そのため、経済的な負担を考慮して、子どもを途中で退学させ、授業料を納めないで独自に学習を続ける人もいると考えられよう。

第三に、子どもの学習への意欲が低いことも中退率高い原因となっている。上記の各種の新しい華僑・華人教育活動に在籍する生徒の多くは、日本生まれ育った子どもである。

中国語を使用しない生活環境で育てられた彼らにとって、中国語の学習に対しメリットを感じなく、ただの負担と思う生徒が少なくない。そのため、自らの意思ではなく、保護者の願望で学習にのぞむ子どもが多く、授業に対しては消極的で、きつい中国語の学習に嫌悪感を持ちやすいと考えられる。一方、この子どもの学習意欲が低いことは前述した日本の学校、ないし日本社会における暗黙な「異質排斥」の文化からの影響も大きいと考えられる。

ほかには、学習コースが長いこと、授業についていけないこと、ほかの習いことがはじまったこと、保護者の都合など、生徒の途中退学にはさまざまな原因がある。いかに生徒の学習への連続性を保持することは現在の新しい華僑・華人教育にとって最大な課題となっているともいえよう。これを改善するには、適切な教材の選択、教育方法の改良、学習者側との交流の促進、教育の効果を高めることなどの教育を提供する側の努力が求められている。

例えば、教員の質の保障と適合した教材の確保が緊急な課題となっている。自ら教員を育成する財力および経験が不足しているため、新しい華僑・華人教育活動においては即戦力として元中国・台湾の教員経験者を非常勤講師に採用するのが一般的である。また、小規模な中国語週末学校・教室の場合、保護者が交代で教員になるケースもある。もちろん、授業には統一した評価基準もなく、各教員の個人の力に任せる部分が大きいというのが現状である。一方、中国・台湾の各地から来た教員における教育方法の違いや、また日本社会で生活する生徒への適応の差異などから、学校側にとって、安定な授業の質を保つことが容易ではない。この教員の質を高めるには、教員個々人の努力、各学校内の指導が不可欠であると同時に、他校との連携による教員研修制度の構築、または教育専門家による指導なども重要であると考えられる。

そして、教材について、現在の各週末学校・教室、またはテレビ中文学校は、日本発売の中国語学習教材を始め、中国や台湾の教科書、または中国が開発した語学教科書、各自に作成した教材などを利用して教育を行っている。一方、それらの教科書、教材の多くは日本の華僑・華人の子どもの特徴に合わせてつくられたものではない。それゆえに、実際

の教育の実施においてはさまざまな問題が出ているのも事実である。例えば、前述した同
源中文学校の場合、これまでに使用してきた中国の小学校の『語文』教科書に適応しない
生徒が続出したことをあげられる。在日華僑・華人の子どもに合った教科書・教材の確保
が求められている。

また、新しい華僑・華人教育の重要な課題として、より高い学習効果への工夫が指摘で
きよう。前述のように、新しい華僑・華人教育活動においては、週間あたりの授業時間が
短いのが特徴である。果たして、この短い時間で生徒がどのくらい習得できるか、授業は
どのくらいの効果があるのか。現段階において各学校の授業の効果に関して、統一した基
準がなく、正確に把握することが難しい。一方で、最後までに学習コースを続けた生徒の
割合が低いことから新しい華僑・華人教育の効果が多少見えてくるのではないかと。

特に、テレビ放送を利用するテレビ中文学校の場合、低年齢層の子どもが一人で授業を
うけ、中国語の学習を継続していくことは困難である。そして、学習の効果を高めるため、
テレビ中文学校側では保護者の協力を教育活動の重要な一部としている。学校の紹介パン
フレットに、「私たちは授業内でも、授業外でも親は子どもにとって一番の先生であること
を信じ、子どもと一緒に授業をうけ、宿題をこなし、中国語および中国の文化を勉強しよ
う」⁷⁴と書かれているように、親の監督は子どもの学習の必要条件としてあげられている。
また、中国語週末学校・教室の多くも、保護者に宿題の採点、生徒の朗読、会話練習の相
手なってもらうなどの協力を求めるほか、学校が主催する共同活動への参加など、学習過
程における保護者の役割を果たすことが要求されている。しかし、仕事の忙しい保護者に
とって、毎日子どもの勉強に付き合うのは難しいと考えられる。それゆえに、保護者の付
き添いができない生徒にとって、新しい華僑・華人教育の学習の効果が問われている。い
かに学習の効果を高めることは生徒の中退率を止める重要なポイントの一つとなる。

さらに、学習者側との交流の促進も重要な課題となる。中国語週末学校・教室において、
教員と生徒の対面する機会は週一度の授業のみとなっている。財政面の制約から、中国語
週末学校・教室の多くは非常勤の講師を中心に任用している。そのため、生徒が普段の学

習の過程に発生した質疑への応答に関しては各教員に委ねられているのが一般的である。

なかには電話やメールアドレスを公開して対応する教員もいれば、事情により、連絡先を公開しない教員もあり、必ず対応措置が講じられているではない。

そして、テレビ中文学校の場合、授業は主にテレビ放送を通して行うため、普段における生徒と教員の対面はなく、年数回の共同活動以外には電話や手紙などが主な交流手段であるとなっている。また、経費節約および仕事上便宜のため、実際の授業番組は中国国内で製作されていることから、学習側と教え側（製作側）との直接な交流が乏しいといえる。そのうえ、学校が主催する共同活動は年 2、3 回にしかないため、生徒同士の対面的な交流機会も少ないと考えられる。これを補うために、学校側は生徒側に授業内容、進度及び教育方法などについて調査を行ったり、また定期的に家長会を開催したりするなど、生徒側との交流に努めている。しかし、それだけでは十分とはいえない。新しい華僑・華人教育にとって、教育側（学校）と学習側（生徒）、学習側同士間（生徒間）、さらには、教育側と保護者間の交流を促進するにより、教育の効果を高めることが求められている。

一方、上記の教育の提供する側の努力を求めると同時に、生徒の学習への持続性を保持するためには、生徒や保護者による学習への理解と協力も不可欠であり、さらには社会全体の異なる言語・文化に対する意識の変化も重要となるだろう。

最後に、多様な教育要求・多様な生徒への対応は新しい華僑・華人教育活動が直面するもう一つの問題である。

各種の新しい華僑・華人教育活動に在籍する華僑・華人の子どもは年齢をはじめ、家庭背景や言語能力などの差異により、中国語学習への期待や要望も異なっている。この多様性を持つ生徒の多様な要望に対し、言語レベルだけではなく、目的や生徒の実態に沿えた教育コースの設置が求められている。

以上において、新しい華僑・華人教育の果たす役割とそれを抱える問題、課題について論じてきた。中国語週末学校・教室、テレビ中文学校などの新しい教育活動の発展は、華僑・華人の子どもに中国語、中国の文化・歴史の学習の機会を拡大し、日本の華僑・華人

教育の重要な一部として役割を果たしてきた。一方で、1990年代以降に活動を拡大され、また発展途上であると考えられる新しい華僑・華人教育活動は、多くの限界性を持っていることも指摘できよう。

例えば、中国語週末学校・教室の場合、公的な資金援助が一切ないため、活動の場所や教員の確保をできないところが多く、すぐに廃止となるケースも少なくない。教育の安定性に欠けている。それに対し、教育の質が相対的に保障される一定な規模を持つ中国語週末学校・教室の多くは中国人が集中する大都会に拠点を置いてあるため、華僑・華人は居住の地域によっては通うことは不可能な場合も多い。また、テレビ中文学校の場合、特定の場所を問われないことから、より多くの人に学習の機会を提供した点においては評価できる。しかし一方で、教員との対面のない教育方式は、生徒の主体性に任せる部分が大きく、結局保護者に負担を負わせるのではないかとの疑問を声も出ている。

これらのことから、新しい華僑・華人教育は資金の問題をはじめ、生徒の学習の持続性、多様な生徒への対応などの問題を抱え、これに対する改善策が求められている。さらに、以上にあげた項目以外にも、各自に活動を実施している各種の教育活動間の提携、華僑・華人社会との連携、さらには日本社会との交流なども新しい華僑・華人教育のこれから解決すべき課題であろう。

結

本章では、中国語週末学校・教室、テレビ中文学校の事例を通して、1990年代以降に大きく発展してきた新しい華僑・華人教育の様相を明らかにした。

まず、第一節では、日本社会に在住する華僑・華人の子どもの増加と彼らの教育への需要について論じた。華僑・華人の子どもの増加に伴い、日本の学校に就学する子どもの数も増加傾向にある。一方で、たとえ日本社会に生活基盤をおき、子どもを日本の学校に通わせても、自分の所持する言語・文化の背景を子どもに継承させたいと考える華僑・華人

が多いことも考察によって明らかとなった。そのため、1990年代以降では、日本の学校に通う華僑・華人の子どもを対象に、中国語・民族文化の教授を目的とする新しい華僑・華人教育活動が大きな発展をみせた。

第二節では、新しい華僑・華人教育活動として、中国語週末学校・教室の教育状況を中心に考察した。現在、日本のある中国語週末学校・教室はその運営主体により、華僑学校が運営するもの、語学学校が運営するもの、個人の運営するもの、に分類することができる。それぞれの代表例への考察を通して、近年に活躍する中国語週末学校・教室は、週末などの休日開催のケースが多いこと、比較的受講料が安く入学に際しての条件も設けられていないため、より多くの人に対して門戸を開放していること、生徒の要望に応じ、言語のほか、中国の文化、歴史の知識も教授するなど、教育内容が多様化してきていること、などの教育上の特色を持っていることを明らかにすることができた。

第三節では、メディアを用いた新しい華僑・華人教育活動として、新世紀テレビ中文学校を中心に考察した。テレビ放送を利用して、特定な場所にとらわれない斬新な教育形態を持つテレビ中文学校の誕生はこれまでの伝統的な華僑・華人教育の形態を突破した。このテレビ中文学校の誕生は日本の華僑・華人教育がより充実化した証左ととらえることもできよう。そして、テレビ中文学校では便利性、専門性、系統性と適応性の四点を教育の特色とし、華僑・華人の教育に大きな役割を果たしていることが考察された。

第四節では、新しい華僑・華人教育活動が果たす役割、内在する問題・課題について検討した。各種の新しい華僑・華人教育活動は日本の学校に通う子どもに中国語、民族文化の教育を提供し、彼らのアイデンティティの確立、家庭関係の促進、華僑・華人間の交流などにおいて、大きな役割を果たしている。一方で、これらの発展途上である新しい華僑・華人教育活動においては克服すべき課題も多く残されている。特に、資金上の保障、生徒の学習連続性の保持、専門性の高い教員の確保および適切した教材の確保、学習の効果の向上、教え側と学習側の交流の促進、多様な生活背景を持つ生徒への対応などは重要かつ緊急な課題として提示した。

マイノリティの子どもが抱える民族言語・文化の継承の問題に対し、学校においては対応措置がほとんどなく、また社会的教育支援も不十分である日本において、本章で取上げた中国語週末学校・教室、テレビ中文学校は、華僑・華人の子どもの民族言語・文化の継承に重要な役目を担っているといえる。一方で、この多様な教育形態、教育方式の出現は日本の華僑・華人教育がより成熟に向かった兆候ともとらえられよう。

社会の多文化・多民族化により、日本政府は華僑学校を含む外国人学校への制約を緩和してきた。しかし、全日制の華僑学校の現況を考えると、高まる一方である華僑・華人の教育の要請に完全に応えることは難しい。そのため、華僑・華人の子どもの多くが今後も日本の学校を中心とした就学する状況が続いていくと予想される。それゆえに、従来の全日制の華僑学校に加え、これらの 1990 年代以降に大きく発展してきた教育活動も華僑・華人教育の重要な一部として役割を果たしていく可能性を多く内包している。

第五章 多文化・多民族化と華僑・華人教育

序

本章は、多様な文化・民族が共生する社会における多文化教育の導入の必要性を検討し、マイノリティの教育権を踏まえて、多様化が進む日本社会における民族言語・文化の保持を目的とするマイノリティの教育活動の役割及びその意義について論及する。

日本社会は本格的な多文化・多民族化の時代に迎えてきた。それゆえに、教育の分野においてもこれまでの単一文化・単一民族に基づく国民を育成する教育から、民主主義的文化的多元主義を根底とする多文化教育へと視点の転換が迫られている。

一方で、多様な文化が共生する現代社会において、教育権とは社会的マジョリティやもしくは一部の者の特権ではなく、社会的弱い立場にあるマイノリティの人々を含む、すべての構成員の基本権利と認識し保障されるべきである。このことから、日本社会は多様な言語・文化背景を所持するマイノリティの人々に対し、彼らの需要に合った教育上の措置を講じることが求められている。特に、言語的・文化的マイノリティの人々にとって、その民族言語・文化の保持も教育権の重要な側面であることから、それに対する支援、ないし保障が教育の不可欠な部分と認識したうえで、教育上の再構築が必要となるだろう。

以上のことから、本章では、多文化・多民族化が進行する日本社会の現状を踏まえ、多文化教育による教育権の保障の視点に基づき、すべての人のための教育権とはどのようなものなのか、そして、社会の一構成員であるマイノリティにおける民族言語・文化の保持の権利とはなにか、あわせて、日本社会のマイノリティである華僑・華人が行っている教育活動の役割及びその意義について検討を試みることを目的とする。なお、本章においては、本論文の研究対象である華僑・華人教育活動に焦点をあてつつも、異なる言語・文化背景を持つマイノリティの言語・文化の保持を目的とする教育の全体を視野に入れて、論

及していきたい。

本章は三節から構成される。第一節では、民主主義的文化的多元主義を根底とする多文化教育の視点から、多様な文化を持つ複数の民族が共生する日本社会における多文化教育導入の必要性について探求する。第二節では、教育権をすべての人の基本的な人権ととらえる国際的な傾向を踏まえて、日本における外国籍の人々の教育状況を検討する。最後に、第三節では、マイノリティの民族言語・文化の保持の権利に論及したうえで、多文化・多民族化社会である日本における華僑・華人教育の意義を検討する。

第一節 多文化・多民族化社会と多文化教育

第一項 多文化教育とは

1. 多文化教育の背景

今日の社会はいわゆるグローバリゼーション時代といわれ、人や物の移動だけではなく、国や地域を越えての情報・技術・資本などの流動も盛んに行われている。この世界範囲での移動に伴い、各国の「多文化化」、「多民族化」が急速に進んできた。その結果、「これまでのような言語的、文化的背景の共有を前提にし、かつ同質的、統一的な自国民の育成を目指す『国民教育』の理念だけでは対応が難しく」¹ なってきている。そこで、多様な文化・民族が共存する社会に、教育面ではどう対応するか、その手がかりとして提起されたのは多文化教育である。

一体、多文化教育とはどのような教育なのか、ここではまずその提唱された背景を整理し、その意義について考えていく。

多文化教育は文化的多元主義(cultural pluralism) (アメリカ以外では多文化主義(multiculturalism))² と密接に結びついている。その淵源を辿ると、アメリカ合衆国の公民権運動と深く関わっている。特に、1960年代から70年代にかけての黒人の公民権運動

に伴い生み出された文化的多元主義を基礎に、多文化教育は発展したと考えられている³。

アメリカの多文化教育理論の指導者であるバンクス(J.A. Banks)によれば、多文化教育の原点はマイノリティの教育の機会均等を目指そうという理念である。彼によると、アメリカにおける多文化教育の発展は、1960年代の後半以降に急激な展開を見せた黒人運動にその端緒がみられ、「黒人学習」(Black Studies)や「チカノ学習」(Chicano Studies)のような少数民族を中心とした単一の民族の言語や文化に関する研究(学習)(monoethnic Studies)からはじまるとされる。それに白人の諸民族をも加え、そうした科目がいくつか並列する「多民族研究」(学習)(multiethnic studies)の段階を経て、それらの間の相互交流や相互理解を重視する「多民族教育」(multiethnic education)、そして少数民族以外の社会的弱者、例えば、身障者や女性をも対象に含めて、より広い視野から少数派の問題を研究し学習する「多文化教育」(multicultural education)へ発展を遂げたのである⁴。

このように、多文化教育とはもともと民族運動、そして民族教育と深い関係を持ち、「教育上の平等な処遇を求める運動は、人種、民族、そのほかのマイノリティが持つ文化の教育における平等な処遇を求める多文化教育に結実した」⁵のである。その後、1970年代以降に、カナダやオーストラリアといった移民国家、また移住労働者による多文化・多民族化が進行したドイツ、フランス、イギリス、オランダなどのヨーロッパの先進諸国に多文化教育の理念が徐々に広がった。

この多文化教育の出現した社会的背景について、江原武一の観点を参考に次の四点を挙げる⁶。

第一に、国境を越えた人口移動が急速に進み、多くの先進諸国で少数民族問題が社会問題化したことである。特に1960年代以降の経済の発展に伴い、先進諸国は大量の外国人労働者を受け入れた。そこでは、彼らに対する社会保障制度の適用や住宅問題、宗教上の処遇などと並んで、子どもに対する教育機会の整備も重要な課題になった。

第二に、第二次世界大戦後、急速に浸透した基本的人権思想や平等主義思想の影響を受けて、少数民族あるいは少数派の異議申し立てが活発になったことである。国連が出した

「世界人権宣言」（1948 年）、「人種差別撤廃宣言」（1963 年）などの国際的な合意は、発展途上国だけでなく、先進諸国へも社会変革を促す要因となった。1960 年代以降に、マイノリティにおける権利を求める運動がアメリカやカナダをはじめとした国々で展開され、これは多くの国の教育に少なからず影響を与えた。

第三に、ナショナリズムに基づいた国民国家という国家モデルのあり方が問われ、その再構築が求められるようになったことである。19 世紀以降にヨーロッパからはじまり、発展してきた国民国家では、社会の内部に複数の文化・民族の共存していることに対しその限界を見せた。そのため、文化的多元主義が注目されはじめるとともに、国民国家の国民的統合は同質の文化を背景にした普遍主義的な公教育の拡充整備によって達成できるという、それまで自明とされた近代公教育のあり方も問い直された。そして、その再編整備の有力策の一つとして、文化的多元主義に立脚した多文化教育が関心を集めるようになった。

第四に、先進諸国の経済構造を大きく変えた社会体制が再編されたことである。特に多文化教育をめぐる 1970 年代以降の社会的背景としては、1973 年と 1979 年のオイルショック、1989 年のベルリンの壁の崩壊、1991 年のソ連の社会主義体制の解体などが挙げられる。この社会体制の再編により、現在の国民国家は、一方では対外的な競争に勝てる強い文化を確保し、国境を越えて役立つ人材を育成すると同時に、他方では自国の文化や、国内の少数文化者集団の文化を尊重する教育を模索することを多文化教育に期待した。

このような社会的な変化を背景に多文化教育の理念が広がったと考えられる。一方で、多文化教育を生み出した多文化・多民族化とは先進諸国だけが持つ社会的特徴ではない。発展途上にある多くのアジア、またはアフリカの国々も、多様な文化を持つ複数の民族がともに生活してきた歴史、ならび実態を持っている。そのため、今日において、多文化教育は多文化・多民族が共存する社会の共通課題として世界の広範囲にわたって注目されるようになった。

2. 文化的多元主義に基づく多文化教育の概念

上記の多文化教育の歴史から、その形成過程において文化的多元主義（多文化主義）と分離して考えることができないことが自明である。一方で文化的多元主義とは、理念、理論、運動、状況等の総合体であり、それゆえに、使用する人・国、状況、目的等によってとらえ方もさまざまであり、その定義が確立されているとはいえないのである。中でも一番の焦点となったのは「多様性の許容幅」⁷、つまり、文化の多様性をどこまで認めるかの問題であり、それについて合意がいまなおされていないのである。

それにもかかわらず、文化的多元主義が世界的に注目を集めた理由は、単一民族、単一文化に基づく民族=文化=国家の国民統合を否定し、多様な民族・文化の存在を認め、互いに尊重したうえで、新たな国民統合の理念を提示したところにあると考えられる。その意味で、文化的多元主義とは、「一般に、ある社会の内部に複数の文化が共存することを積極的に評価しようとする考え方や運動を意味する」⁸。そして、文化的多元主義とは国民の帰属意識を一つに統合しようとする国家主義の対概念であり、多文化・多民族化社会においての文化・民族の多様性を認め、積極的に保持しようとする思想、理論、または政策、運動を含む広義的な概念であるととらえられる。いわば「多様の中の統一」であるといえる。

一方で、文化的多元主義は当該社会に存在する個々の文化を相互に認め合い、互いに尊重するところに基盤を置くのであるから、民主主義に立脚しているのである。従って、民主主義的文化的多元主義と述べたほうがより正確であろう⁹。この民主主義的文化的多元主義については、同化を前提とする「るつぼ論」と対比し、レインボー、サラダボール等の言葉がよく使われている。つまり、複数の文化が共存する社会において、文化の同化を前提に他の文化を吸収し融合することにより、一つの文化になることではなく、個々の文化の固有価値の尊重のもと、それぞれの特性を保持しながらともに生きていくことを基盤とする考えである。

そして、この民主主義的文化的多元主義を根底にする多文化教育は、社会的マイノリティにマジョリティの言語・文化、社会制度・規範、価値観への同調を一方的に押し付ける

のではなく、言語・文化の多様性を認め、異なる文化と互いに尊重し合い、ともに平等で生きていくことを重視する。つまり「同化」とは対立である「共生」、「共存」の理念に立つ教育である。

前述したように、多文化教育とは新しい概念ではない。そのはじまりはアメリカ合衆国の黒人の公民権運動にさかのぼることができる。そして、単一民族研究→多民族研究→多民族教育→多文化教育の図式からなっている。一方で、多文化教育とは、単なる教育の理念でなく、より幅広い概念としてとらえるようになっていく。

バンクスは多文化教育を「学習者が人種的、民族的、宗教的集団等のマイノリティ集団に対して前向きな態度を発展すべく援助する教育」¹⁰であると述べている。そして、この多文化教育における「平等」の理念を実現するために、学校等の教育機関は継続して教育改革を行う必要があるとされ、その過程も重要であることを強調した。

そして、朝倉によれば、多文化教育とは「文化的多元主義にもとづく社会、即ち、いかなる人種、民族集団も固有の文化を持ち、したがって、その人種、民族、集団に属する人々の文化、民族性に関する権利を認め、その存在を許容する社会、そのような社会のあり方を前提にして、教育におけるカリキュラム、組織、活動等を多文化的視点から修正、あるいは再組織化することによって進められる一つの教育である」¹¹と述べている。

さらに、江原は江淵の提示した概念を発展させ、多文化教育を「事実上、多民族によって構成されている現代の国民国家において、多種多様な文化的・民族的背景をもつ青少年、とくに先住民、移民、外国人労働者、定住外国人、そのほかの少数民族集団など、社会的に不遇な立場にある少数文化者集団の子どもに対して平等な教育機会を制度的に保障するために、彼らのエスニシティ（民族性）や文化的特質を尊重する教育理論および教育実践活動のこと」¹²であると定義している。

このように、多文化教育とは一つの教育思想、教育理論であると同時に、社会のあり方に対する一つの教育改革、社会運動でもある。その意味で、多文化教育は、「民族や他文化の尊重による相互理解の促進という点で国際教育、民族教育と共通性を持つ。また、基本

的な枠組みに文化を据え、共生に向けた新しい関係性を構築していくという点で異文化間教育と共通性を持つ。しかし、多文化教育は、少数民族や移民などの社会的に不利な立場にある人々に対して平等に教育機会を提供するために、その民族性、文化の多様性、さらに多様な言語を尊重しておこなわれる教育であり、社会改革的な志向性を持つという点で他とは異なる側面がある」¹³と指摘できよう。

上記の定義に基づき、多文化教育とは以下 3 つの要点を所持していると考えられる。一つ目は多様な文化・民族が共生する社会を背景とすること、二つ目はその社会のすべての人々に平等な教育機会を保障すること、そして、三つ目は社会的弱い立場にある少数者集団に対し、その文化的特質を踏まえた教育を実施すること、である。つまり、多文化教育とは、文化的多元主義を基盤に、異なる文化に対する偏見や先入観を排除し、社会的マイノリティを含む、多文化・多民族社会における個々の文化の存在を認めるだけでなく、互いの固有価値を尊重し、すべての人々の向上を目指す教育のことであるといえる。

多文化教育を推進する理念的基盤である文化的多元主義と同様に、今日の多文化教育は、目的や方法へのとらえ方、または各国の社会構造の異なりなどによって、その定義や解釈等の見解がまとまっていないため、一義的に定義することができない¹⁴。そして、文化的多元主義および多文化教育をめぐるのは、さまざまな批判や指摘が存在しているのも事実である。そのために、「多文化教育の理論と実践はまだ成熟したものとはいえない」¹⁵といえるだろう。しかしその一方で、多文化教育とはある文化への一方的な強要を求める「同化」教育を否定し、文化的多元性の尊重を根底とする教育である、という共通認識を見出すことができる。この民主主義的文化的多元主義を基盤とした多文化教育が提示した「共生」、「共存」、「平等」の理念が、多文化・多民族共生の社会において教育のあり方を考えるときの重要な手がかりになることは間違いないだろう。

なお、本論文においては、言語的、文化的マイノリティに焦点をあて、多文化教育について述べることとする。一方で、注意しなければならないのは、多文化教育とは単に少数民族集団や、外国人移民の教育を問題視するだけではない。女性、障害者、高齢者、子ど

もなどの社会的マイノリティの立場にある人々も含む、より広い視点からの社会全体の平等性、公正化を目指す教育の総称として認識すべきである。つまり、多文化教育とは、文化的多元主義を基盤に、多文化・多民族社会における個々の文化の存在を認めるだけではなく、互いに固有価値を尊重し、すべての人々が平等に基づく向上を目指す教育のことなのである。

第二項 多文化・多民族化社会である日本における多文化教育の必要性

1. 多文化・多民族化社会日本

日本社会は、単一民族・単一文化社会と言われている。それゆえに、多文化教育を取り込む必要性はあるのかとの疑問がでてくる。しかし、歴史からみても、現状から見ても、日本社会は単一民族・単一文化ではないことが明らかである。

「日本の歴史は、多民族化の歴史が重層してきている」¹⁶と初瀬龍平が指摘している。古来日本民族の形成には、中国大陸や朝鮮から人々の参入が無視できない。これは第一章に述べた中国人における日本の移住の歴史からもうかがうことができる。一方で、「大和政権が、周辺部の熊襲、隼人、蝦夷を『征服』し、その版図を拡大していったという周知の歴史も、優位な民族が異文化の周辺民族を同化していったプロセスであったことを確認しておきたい。今日、日本民族とされている民族が形成された時点では、それは多民族的であった」¹⁷と考えられる。

そして、近世以降の歴史を見ても、日本は国家の拡大の過程において、多様な文化を持つ複数の民族が取り込まれていたのである。例えば、第一章で取り上げた、17 世紀に商売目的や戦乱を避けるために日本に移住してきた中国人があげられる。彼らは長崎地方に集中的に居住し、長崎の住民の 6 分の 1 も占めていた。そして、初期華僑・華人社会が興ったのもこの頃であった。その後の両国の鎖国政策により、在住中国人は徐々に日本社会に同化されることとなったが、いまなお、長崎地域には当時の「唐人」からの影響が多

く残されているのである。また、もともとは独立した国であった琉球王国は、まず幕府体制下の薩摩領地に組み込まれ、その後 1879 年の沖縄県の設置により、日本国家の中に完全に吸収されました。一方で、独立した国ではなかったものの、言語的も、文化的も、「大和」民族とは異なるであるアイヌ民族も明治以降の同化政策により、「日本人」になることを強制された。

さらに、明治以降に、日本は朝鮮や台湾をはじめ、南樺太、ミクロネシア諸島、「満州」を植民地として獲得するとともに、これらの異民族をその支配下に組み込んでいった。一方で、戦後の植民地放棄により、これらの異民族に対する支配は終わったと考えられる。しかし、戦前・戦中に朝鮮や中国から日本に強制連行で、または生活上の必要で日本に移住した人々（1945 年時の数は約 230 万人であった）のうち、60 万を超える人々は戦後も日本社会に居住し、生活してきたのである。

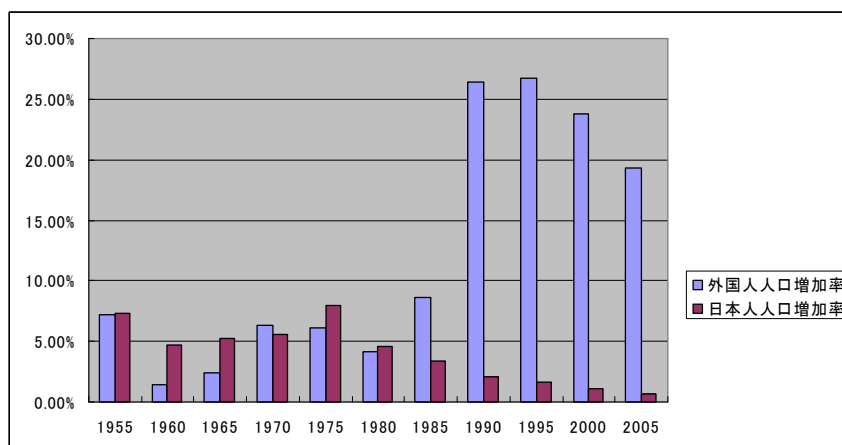
そのほかに、戦前から日本社会に居住してきた外国人とその子孫（中には日本国籍を取得した者も少なくない）もいる。例えば、19 世紀半ばの日本の開国とともに、欧米の商人と一緒にやってきた中国人たちである。彼らは横浜、神戸などの港町に集中的に居住し、日本社会に根を下ろしたのである。その数は 1930 年までに実に 3 万人を数えた。

このように、歴史的な視点を通して見ると、日本には、主流である「大和」民族と異なる言語もしくは文化を所持する多様な民族が存在していることが明白であろう。その意味では、日本社会は昔から多文化・多民族的な要素を持っていると考えられる。しかし、それに対し、日本政府は一貫して無視を続けてきた。そして、政府が正面から国内の多様化に直視しはじめたのは 1980 年代以降の大量の外国人が流入してからである。

戦後、経済の高速な発展につれ、日本における国際社会での地位も上昇してきた。それに伴い、高い賃金、先進な技術、高度な教育水準などを求めて、多くの外国人が日本にやってきた。これにより滞在する外国人の数が伸び続けてきた。特に、1980 年代以降では数の増加とともに、滞在する外国人の国籍（出身地）も多様化を呈してきている。ここでは、いくつかの統計数字からその実態をつかみたい。

日本にいる外国人において、3 ヶ月を超えて長期に滞在する者（米軍関係者を除く）は、外国人登録が義務づけられている。法務省の統計¹⁸によれば、2005 年末の外国人登録者は 2,011,555 人であり、はじめて 200 万人を突破し過去最高記録を更新した。この数字は 10 年前の 1995 年に比べると 649,184 人、47.7%の増加となり、さらに 20 年前の 1985 年からは 1,160,943 人、236.5%、つまり約 2.5 倍も増加したのである。これに、米軍の関係者（軍人、その家族等）及びいわゆる外国人不法滞在者などを加えると、より大きい数字となるだろう。そして、外国人人口は日本の総人口の 1.57%を占めるに至った。単純計算すれば、日本社会の約 64 人のうち 1 人が外国人住民となる。この外国人の増加傾向は日本人人口の増加率との比較で一目瞭然である（表 5-1 参照）。

図 5-1 外国人人口増加率と日本人人口増加率の比較



出所：法務省、総務省各年統計により作成。

滞日する外国人の国籍、出身也多様化を呈している。上記の法務省の統計では、2005 年の外国人登録者の国籍（出身地）は 186 の国・地域にのぼっている。下表 5-2 は 1950 年から 2005 年までの外国人登録者のうち、上位を占める国籍（出身地）別人口推移をまとめたものである。これにより、外国登録者は少数特定の国に集中していたことから、より多くの国籍（出身地）に分散し、多様化してきていることが明白である。例えば、1950 年に、韓国・朝鮮、中国、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国の出身者が外国人登録者全体の 98.7%も占めていたのに対し、1990 年には、上記以外の国籍（出身地）の登録者

は 7.8%を占め、さらに、2005 年にその割合は 14.8%までに上昇してきた。

表 5-1 国籍（出身地）別外国人登録者数の推移（1950-2005 年）

	総数	韓国・朝鮮	中国	ブラジル	フィリピン	ペルー	米国	その他
1950	598,696	544,903 91.0%	40,481 6.8%	169 -	367 0.1%	178 -	4,962 0.8%	7,636 1.3%
1960	650,566	581,257 89.3%	45,535 7.0%	240 -	390 0.1%	40 -	11,594 1.8%	11,510 1.8%
1970	708,458	614,202 86.7%	51,481 7.3%	891 0.1%	932 0.1%	134 -	19,045 2.7%	21,773 3.1%
1980	782,910	664,536 84.9%	52,896 6.8%	1,492 0.2%	5,547 0.7%	348 -	22,401 2.9%	35,690 4.5%
1990	1,075,317	687,940 64.0%	150,339 14.0%	56,429 5.2%	49,092 4.5%	10,279 1.0%	38,364 3.5%	82,874 7.8%
1996	1,415,136	657,159 46.4%	234,264 16.6%	201,795 14.3%	84,509 6.0%	37,099 2.6%	44,168 3.1%	156,142 11.0%
1997	1,482,707	645,373 43.5%	252,164 17.0%	233,254 15.7%	93,265 6.3%	40,394 2.7%	43,690 3.0%	174,567 11.8%
1998	1,512,116	638,828 42.2%	272,230 18.0%	222,217 14.7%	105,308 7.0%	41,317 2.7%	42,774 2.8%	189,442 12.6%
1999	1,556,113	636,548 40.9%	294,201 18.9%	224,299 14.4%	115,685 7.4%	42,773 2.7%	42,802 2.8%	199,805 12.9%
2000	1,686,444	635,269 37.7%	335,575 19.9%	254,394 14.4%	144,871 8.6%	46,171 2.7%	44,856 2.6%	225,308 13.4%
2001	1,778,462	632,405 25.6%	381,225 21.4%	265,962 15.0%	156,667 8.8%	50,052 2.8%	46,244 2.6%	245,907 13.8%
2002	1,851,758	625,422 33.8%	424,282 22.9%	268,332 14.5%	169,359 9.1%	51,772 2.8%	47,970 2.6%	264,621 14.3%
2003	1,915,030	613,791 32.1%	462,396 24.1%	274,700 14.3%	185,237 9.7%	53,649 2.8%	47,836 2.5%	277,421 14.5%
2004	1,973,747	607,419 30.8%	487,570 24.7%	286,557 14.5%	199,394 10.1%	55,750 2.8%	48,844 2.5%	288,213 14.6%
2005	2,011,555	598,687 29.8%	519,561 25.8%	302,080 15.0%	187,261 9.3%	57,728 2.9%	49,390 2.5%	296,848 14.8%

出所：法務省入国管理局『平成 17 年末現在における外国人登録者統計について』より作成。

そして当然、一つの国籍（出身地）の中に複数の文化・民族を所持することも十分にありうることであろう。例えば、中国の場合、国家が公式に認可している民族は漢民族を含めて 56 であり、それぞれの民族においては言葉や文化、風習なども異なっている。このことから、実際には 186 をはるかに上回る「多様な文化」が日本社会に存在するとなる。

この多様な言語・文化背景を持つ外国人の来日は日本社会にかつてない国際化をもたらした。東京都の例をみると、2006 年 8 月の最新統計によれば、外国人人口は 366,575 人となり、東京都人口の 12,686,018 人に対し 2.9%を占めている。そして 23 区だけを見ると、外国人人口の割合は 3.5%にまでとなっている。中には新宿区 (9.8%)、港区 (9.9%) のように外国人住民の割合が 10%近くまでにのぼっている区もでている。これらの数字が

らも日本社会の多文化・多民族化の加速化がうかがえよう。

上記の外国籍の人々以外に、国際結婚などにより日本国籍を取得した人々やその子どもたち、そして、生活上や仕事の便宜上のため日本国籍に帰化した元外国籍の人々、さらには、長い滞在の歴史を持つ在日の人々など、実に日本社会には外国にルーツを持つ多くの人々が生活をし、仕事をし、税金を納め、日本人と変わらない生活を送っているである。これに加え、中国からの帰国者の人々、インドシナの難民の子どもたち、さらには、国籍や民族としては「日本人」の枠に入るが、異なる文化の社会環境で育った「帰国子女」などの存在も日本社会のさらなる多様化を促している。このように、日本社会にとって、多様な文化を持つ人々はすでに社会の一部であり、切り離すことはできない存在となっている。

その一方、経済の発展、技術の進歩、通信の発達などにより、過去に比べるとあらゆる分野に関する情報が簡単かつ迅速に入手することが可能となってきた。この社会的な変化は、日本社会自身の多様化をももたらしている。新しい製品、原則、システム、考え方の出現とともに、伝統文化や従来の生活様式と異なった、これまでに体験したことのない文化や斬新な生活様式、法則がどんどん生み出されている。すなわち、日本社会内部による多文化化が起きている。

このように、日本社会では「外」から、そして「内」からにより多文化化が加速している。このような社会環境下、人々が異なる文化や生活様式に対し、より柔軟な考えを持ちはじめ、ともに生きていく、即ち「共生」の考えが日本社会全体に浸透しつつあるといえよう。

2. 多文化教育の必要性

歴史を通して見ても、そして、現状から見ても、日本社会は多様な文化を持つ複数の民族から構成されている。換言すれば、文化的多元主義の土壌は日本社会にすでにあると考えられよう。にもかかわらず、これまでの長い間において、日本は単一文化・単一民族

社会と標榜してきた。その理由について、初瀬は次のよう分析している。1000 年から 2000 年前の多民族化はその後の混淆と同化によって、その事実が見えなくなっているからであり、また近年においては、多民族化の事実を目をつむって、多数者（日本の主流）の文化を少数者に押し付けながら、政治、経済の主流からは彼らを排除していくことが、多数者に有利であったからである¹⁹。

さらにもう一点理由を挙げるとすれば、それは異なる言語・文化の背景を持つ人々の数の少なさと関連していると考えられる。滞在する外国人の数は連続して増加してきたものの、その全体をみると、日本の総人口に対する外国人登録者の割合は、近年になってようやく 1.5%を超えた程度である。そのために、複数の文化を持つ異なる民族が居住しているにもかかわらず、「総体的に見ればその数は極めて少ないため、『日本人』と『日本国民』の違いを区別する必要もないまま、日常生活を送ることが可能である」²⁰ためだと考えられる。

以上のことから、多様な言語・文化を持つ民族が存在しているとはいえ、日本は長い間に「単一文化」・「単一民族」を根底とする政策のもと、彼らの存在を無視してきたといえよう。換言すれば、この多文化・多民族の歴史に対し、日本社会は同化主義で対応してきた²¹と指摘できる。特に、近世以降、日本の民族国家の形成過程において、上記の異なる文化・民族の人々は、「日本人」という枠内で、「日本人」として生活をすることを強いられてきた。政府は一貫にして国内における少数民族の存在を否認してきたのである。

例えば、アイヌ民族に関しては、政府はこれまでに「同化は完成した」、「同じ日本民族である」として、その存在すら否定してきた。日本政府報告書において、はじめてアイヌの人々が「少数民族」として認められたのは 1991 年になってからである²²。また、在日の人々の場合は、日本社会に長く定住してきたにもかかわらず、日本政府はこれまでに一貫して彼らは外国人であり、少数民族ではない主張を固持してきた。このような政府の方針のもとに実施される施策も当然「一つの民族」を根底においたものである。

一方で近年、日本社会の多文化・多民族化が進むにつれ、多文化教育の重要性も叫ば

れてきた。朝倉によれば、日本の教育においては多文化教育の採用が避けられないものである。その理由として、「一つは地域社会の多文化・多民族化が、教育、中でも学校教育の大きな混乱をもたらし、それは今後も拡大し、深める可能性が存在したこと」、「二つには、人権の観点から見れば、日本を含めて国的な動向は人権実現について国籍中心主義から居住中心主義へ移行しつつあり、教育の権利に関してもそのような歩みを必然としていること」²³があげられている。なお、教育の権利に関しては第二節で検討する。ここでは、外国人の到来が日本の教育にもたらした影響から多文化教育の必要性について検討する。

日本社会は 1980 年代後半から多くの外国人が入ってきた。これらの来日する外国人において、当初は出稼ぎ、留学、就学など一時的に滞在する者が多かったが、時間が経過するにつれて彼らの中にも変化が現れた。1990 年代以降に在日外国人は一時滞在から長期滞在（定住）への傾向が見られるようになったのである。それは、法務省の外国人在留資格別構成比の推移から、永住者、定住者、日本人の配偶者等、永住者の配偶者等などのいわゆる安定的で、活動制限のないビザを持つ外国人が年々増えてきていることから伺える。これらの異なる言語、文化、社会背景を持つ外国人の日本での定住化は、日本社会の多様化をもたらしたとともに、多文化、多民族化の課題を与えた。「国際化」が単なる机上の概念だけではなく、地域で生活する人々の身近な事象となっているのである。そのうち、教育は最も影響の大きい分野の一つであるといえる。

法務省の統計に基づく、2004 年における 5 歳から 14 歳までの外国人登録者の数は 120,417 人である。外国人に関しては 1 才刻みの統計が行われていないため、より詳細な状況の把握ができないが、この数字により約 12 万人の義務教育年齢に相当する外国籍の学齢児童が日本社会に暮らしていると認識できよう。

では、これらの日本に生活する外国籍の子どもはどのような教育を受けているのだろうか。文科省では外国籍の学齢児童に関する就学状況に関する調査を行っていないため、その実態をつかむことは難しいが、小林哲也は 1988 年時の法務省入国管理局の外国人登

録と文部省の統計数字をもとに推算した結果、外国人学齢児童の約 64%は日本の国公立の小・中学校に通っていると述べている²⁴。一方、文京区が 2003 年に区内在住の外国人対象に行った調査の結果、7 歳から 15 歳までの外国人学齢児童のうち、日本の国公立学校に通っている子どもは全体の 87.2%を占めている。それにインターナショナルスクール等に通う子どもを加えると、その割合は 96.2%にのぼる²⁵。なお、文京区の統計数字はそのまま外国人の子ども全体の状況を反映しているかは疑問が残るところであるが、これらの数字から、外国人の学齢児童の大半は日本の学校に通っていることとみることができるだろう。この多様な社会背景を持つ大量な外国人の子どもの入学は、従来の「単一文化」を持つ「日本人」を相手にしてきた教育現場に混乱をもたらしたことは想像に難しくないだろう。それは言葉、文化の適応をはじめ、学力の問題、アイデンティティの問題、日本の生徒との融合など、外国人の子どもが抱える問題は非常に多岐にわたっていることを示している。

このように、多様な言語・文化背景を持つ人々への対応が日本社会にとって現実的な課題となっている。そして、受動的ではあるが、日本社会も少しずつ対応策を講じてきたのである。教育分野においては、近年に外国人移民を中心とする社会的マイノリティへの援助活動が多く実施されるようになった。それは NPO・NGO による日本語支援などのボランティア活動をはじめ、地方自治体での日本語教室の設置、また政府レベルでは、文科省が 1991 年から「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査」を行い、外国人児童生徒を受け入れる学校に対し、教員用の資料や日本語指導教材を配布するなどの施策が行われている。

これらの日本語支援活動は、新たに来日した日本語習得が不十分な外国人の子どもの学校生活の適応に大いに力を発揮しており、その点は評価すべきであろう。一方で、これらの教育援助活動は「日本語能力」に重点をおき、外国人の子どもに対し日本の言語や文化を教え、彼らの日本社会への適応を援助する目的のものがほとんどである。すなわち、これらの支援活動の一部は、教育権の保障というより、外国人の子どもの入学により、問

題が多く発生した日本の学校の教育活動をスムーズに行う目的が背景にあるということも否定できないだろう。それゆえに、これらの日本の学校、日本社会への適応を目的とする教育支援はそのやり方によって、外国人の子どもに対し日本社会への「同化」を強要する危険性があると指摘できよう。

在日外国人を含む多様な背景を持つマイノリティの言語・文化の固有の価値を認め、彼らの人権に基づく教育的対応が重要な課題として日本社会に示されている。それは単なる言語上の支援にとどまるのではなく、マイノリティが所持する多様な文化を尊重したうえで、現行の学校教育・社会教育を含む教育全般を多文化共生の視点から捉え直す必要がある。換言すれば、多文化教育の理念から教育施策への取り組みが緊切の課題となっている。

第二節 多文化・多民族化と教育の権利

第一項 人権としての教育権

1. 人権としての教育権

今日、教育権を基本的な人権としてとらえることはすでに国際的に浸透してきている。そして、学習権は教育権に属し、その重要な部分であると認識されている。

1985年にパリで開かれた第4回ユネスコ国際成人教育会議で出された「学習権宣言」により、学習権とは「読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利である、自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的、集団的力量を発達させる権利である」としている。そして、「学習権は、人間の生存にとって不可欠手段である」「学習権なくしては、人間的発達是有り得ない」、と学習権を最も基本的な人権であることと表明している。

この学習権を基本的な人権として位置づけられる背景について、「学習権の行使ができ

ずに、特に何らかの理由で義務教育学校において十分な学力を獲得できずに成人社会に入った場合、多くの厳しい問題、換言すれば、非識字者として避けることができない識字問題の存在がある」²⁶と指摘されている。

つまり、学習権は識字問題と直接に結びついているといえる。何らかの原因により学習権が奪われ、もしくは侵害されたことにより識字力が不十分な人にとって、それは生活に必要な最低限の情報獲得ができないことを意味する。そして、識字力の不足は社会進出だけではなく彼らの日常生活にまで大きく影響することはこれまでの多くの事例により自明のことである。換言すれば、学習権の略奪により生じた識字力の問題は、彼らの人間としての生活が制約されることにつながりかねないである。これは外国人を含む言語的、文化的マイノリティの人々にとってはなおさらである²⁷。それゆえに、学習権、そして教育権への保障は個々人が人間らしく、社会で自由に生活していくための最も基本的な保障であるといえよう。

そのため、基本的人権としての学習権、および学習権を包括する教育権は各国の法律により保障されている。日本においては、憲法第 26 条（教育を受ける権利、教育を受けさせる権利、義務教育の無償）、教育基本法第 3 条（教育の機会均等）により教育権保障に関する規定がある。

しかし、ここで権利の享有主体にまつわる問題が生じる。人権問題を考えるとき、外国籍の人々が保障対象に含まれるかは常に焦点となっている。

人権の享有主体について、『世界人権宣言』の前文冒頭に、「人類社会のすべての構成員の固有の尊厳と平等で譲ることのできない権利とを承認することは、世界における自由、正義及び平和の基礎である」と記され、また、第 1 条に「すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利について平等である」、第 2 条に「すべて人は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治上その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、門地その他の地位又はこれに類するいかなる自由による差別をも受けることなく、この宣言に掲げるすべての権利と自由とを享有する」と明記されている。つまり、人権は「人で

あるということのみに基づいて当然の権利」との出発点により、人権の享有主体は「すべての人間」と認識すべきであることを表明している。ここでの「すべての人間」とは、当然のことながら外国籍の人々も入る。

しかし、この宣言は法的効力を持たない。実際今日の国際社会において、個人の権利保障は第一次的にはその属する国家によってなされる仕組みとなっているのが現実である²⁸。したがって、国籍を有するか否かは、所在国によるすべての権利の保障の前提条件となる。この国籍をもとに人権を享有するかを分別するのがこれまでの各国の主な状況であるといえる。

一方、近年の傾向としては、人権における個々の権利の性質によって、外国人に適用するが可能なものとそうでないものを区別し、権利の許すかぎりすべて保障される、という考えが普及してきている²⁹。つまり、いかなる人権がどの程度外国人に及ぶのかが問題の焦点となる。例えば、外国籍の人々の参政権に関しては見解の異なりによって各国の対応も大きく違っているのである。ここでは、社会的マイノリティである異なる言語・文化背景を持つ外国籍所持者の教育権に絞って、国際的な動向を検討していく。

2. 教育権における国籍中心から居住中心への移行

結論を先に述べると、教育権に関して、国際的には国籍中心から居住中心への移行が進んでいる。

1948年、第3回国連総会で採択された「世界人権宣言」の第26条は「すべて人は、教育を受ける権利を有する」と記している。そして、ユネスコが1960年に出した「教育における差別を禁止する条約」第3条e項には「自国内に居住する外国人に自国民に与える同一の教育上の機会を与えること」と記し、教育に関して、国籍を理由とする差別は明確に禁じられている。また、1985年のユネスコの「学習権宣言」において、学習権は「基本的人権の一つであり、その正当性は普遍的である。学習権は人類の一部のものに限定されてはならない。…本パリ会議は、すべての国に対し、この権利を具体化し、すべての人々

が効果的にそれを行行使するのに必要な条件をつくるように要望する」と明記している。

そのほかに、1979年に公布された「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」(A規約)の第13条は、「この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める」と規定している。また、1989年に国連で採択された「児童の権利に関する条約」の第2条1項は、「締約国は、その管轄の下にある児童に対し、児童又はその父母若しくは法定保護者の人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的、種族的若しくは社会的出身、財産、心身障害、出生又は他の地位にかかわらず、いかなる差別もなしにこの条約に定める権利を尊重し、及び確保する」と規定し、その後の第28条は、「締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし」、さらに「初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする」と規定している。

以上の多くの国際条約の規定から、教育権と学習権は国籍や出身、または民族の出自等に制約されることなく、すべての人々に対し平等に保障されていることがわかる。そのうち、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」(A規約)と「児童の権利に関する条約」は日本においても批准され(前者は1979年、後者は1994年批准)、法的な効力を持っている。それは、日本は上記の規約の内容を守り、実現していく義務を負っていることを意味する。

このように、学習権とそれを包括する教育権は個々人が人間らしい生活を行うに欠かせない基礎の権利との認識から、多くの国際条約では国籍や民族出自等に関係なく、その国に住むすべての住民に教育権が基本的な人権として平等に保障されるものであると明確に規定している。もちろん、その国に住む外国人や少数民族の人々も教育権の享有主体となるのである。すなわち、「国際的には教育への権利、学習の権利が、自国の国民のみの権利、即ち、国籍中心主義から、その国に居住するすべての人間の権利、即ち、居住中心へと進んでいる」³⁰ととらえられるである。

第二項 日本社会におけるマイノリティの教育権—外国人の教育権を中心に

1. 教育権のない外国人

教育権に関して、国際的な動向では国籍中心から、その国に居住するすべての人々へと移行していることが確認された。それでは、外国籍の人を多く迎え、多様化が進んでいく日本の状況はいかなるものであろうか。ここでは、日本における外国籍の人々の教育権を考察していく。

日本において、憲法により人権の普遍性、固有性、不可侵性、の 3 つの基本的な性格を規定しながらも、第 3 章「国民の権利及び義務」の第 11 条に「国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない。この憲法が国民に保障する基本的人権は、侵すことではない永久の権利として、現在及び将来の国民に与へられる」と規定し、人権の享有主体を「日本の国民」と限定しているである。したがって、人権の一つである教育権も外国籍の者は対象外とされている。

教育権を規定する日本国の憲法第 26 条（教育を受ける権利、教育を受けさせる権利、義務教育の無償）により「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、等しく教育を受ける権利を有する。」「②すべての国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育はこれが無償する。」とされている。そして、教育基本法第 3 条（教育の機会均等）により「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」とされている。

上記の条文において、教育の権利を有するのは「すべての国民」であると冒頭に書いてあるように、日本の現行法では教育とは日本国民のためのものとされており、それゆえに、教育権を持つのは日本国民のみであるとなっている。簡単にいえば、日本国籍を持たない者は教育権がないとされている。中国籍でありながら日本に生活基盤をおいてある華僑の教育権を論じるときもまたこの壁に遭遇するのである。

ところで、日本国憲法はすべて日本国民のみが対象となっているのではない。例えば、憲法第 30 条に「国民は、法律の定めるところにより、納税の義務を負ふ」と記してある。しかし、それは日本国民ではない外国人が納税義務から除外されることを意味するわけではない。所得税法第 5 条（納税義務者）は「居住者は、この法律により、所得税を納める義務がある」と記している。つまり、税法に関しては「国民」ではなく、「住民」もその範疇に入り、居住中心主義が実行されているのである。

1979 年の国際人権規約の批准、1981 年の難民条約の批准を契機に、日本においては永住資格を所持する外国籍の人も社会保障や住宅金融公庫が受けられるようになり、一部の社会権が保障される傾向にあった。しかし、教育権に関しては、いまなお外国籍の人が排除されているのが現状である。納税義務が課せられる外国人、教育権がない外国人、それが日本社会の現状であるといえる。

これに対し、教育権も含まれる社会権について、「社会保障に要する金は、結局のところ、その社会で納税義務を負担するすべての人の財布からでているわけである。外国人も国民同様、領域主権の作用に服することにより、納税義務を負担している。そうである以上、国民のみを享有主体とする社会保障は、一国内に住むあらゆる人間から徴収した金を一部の人間にのみ還元する制度にほかならないことになる」³¹という認識に基づいて、今日では日本社会の定住外国人に対し、その沿革及び日本での生活実態等を考慮して、彼らの生存にかかわる権利に関してはすべて日本国民と同様に取り扱う立法上の措置をすべきことである、との学説が出ている³²。外国籍の人々にとって、日本社会で人間らしい生活を送るためには教育権の保障が不可欠である。国際的な動向を踏まえて、教育権の享有を外国人の人権問題の最重要課題として至急に取り組みべきであろう。

2. 権利ではなく、恩恵としての教育

教育権がない外国籍の子どもは実際日本で教育を受けるときにさまざまな問題を抱えている。

日本の現行の法令により、外国籍の子どもは義務教育に適応しないとされている。つまり、外国籍の子どもを持つ親、保護者は、子どもを日本の義務教育を担う学校に就学させることが義務として求められていないのである。これは、外国籍の子どもに対し、義務教育は法的には権利として保障されていないことになる。

なぜ日本において、外国人の学習権や教育権が確立されないのか。その理由について、佐久間孝生は以下の 2 点を挙げている³³。一つ目は、戦後の教育に大きな影響を与えてきた憲法や教育基本法という教育の権利や義務が、狭く「国民固有の権利・義務」と解釈されていることである。二つ目は、この解釈を受ける形で、在日朝鮮人の児童・生徒が、教育の権利から排除されていったことである。そして、後者の実態が、前者の解釈に支えられる形で、その後のさまざまな外国人の子どもを不就学に追い込みながらも、特に問題視しないような今日の状況が広範に生み出されてきたのである。

つまり、佐久間によれば、この日本における外国人の教育権が保障されていない現状は、法律上の原因と戦後の在日朝鮮人への対応の影響の 2 点によるものであるとされている。法律に関しては前述した通りである。以下では戦後の在日朝鮮人への教育権の排除の経緯を整理し、今日の実態の由来を探っていく。

戦後、日本社会に多数残っていた在日朝鮮人に対し、日本側はサンフランシスコ平和条約が発効するまでのしばらくの間に、「日本人と見なされる」の方針に基づいて、彼らの子どもに日本の学校への就学を義務づけさせていた³⁴。1951 年にサンフランシスコ平和条約が調印され、翌 1952 年に正式に発効となった。これにより在日朝鮮人は自分の意思に関係なく、一斉に「日本国籍を有する者」から「日本国籍から離脱する者」に変わった。それに伴い、政府は 1953 年に「朝鮮人の義務教育諸学校への就学について」（初等中等局長通達）を公布し、日本国籍を所持していない者に義務教育を行う必要はないとし、たとえ「外国人を好意的に公立の義務教育学校に入学させ」（下線は筆者による）ても「義務教育無償の原則は適用されない」を表明した。

就学義務はない、義務教育の適用がされない、朝鮮人が日本の学校への就学をのぞむ

のであれば、日本の学校は「好意的に」入学させる。このように、朝鮮人の子どもの入学許可は日本側の「好意」であり、「恩恵」であると考えられている。その象徴ともいえるのは「契約書」の存在である。1950 年代初頭、東京都の公立学校の入学を希望する義務教育年齢相当の朝鮮人の子どもは、次のような内容を含む契約書の提出を条件として求められていた³⁵。

- ①入学後は日本の法令に従って教育を受けることを承認する。
- ②朝鮮語、朝鮮歴史・地理等のいわゆる民族科目は一切教育しないことを承認する。
- ③学校の秩序を満たすようなことはしない。
- ④学校の管理、経営に支障を来すような場合退学を命じられても異存ない。

このように、義務教育の対象外とみなされる朝鮮人の子どもは日本の学校に入学する時には、日本の法令、学校のルールを従い、民族性をあらわさないことを条件として課せられていたのである。この在日朝鮮人に対する運用された施策が、そのまま残され、現在の外国籍の人に対する教育的施策の根底となっている。これについて、佐久間は「今日の外国人の増加、多様化のさなかにも生きていくところに問題の根源がある」³⁶と指摘している。

このような歴史的な経緯があり、それに加えて前述した法律上の問題もあることから、日本においては、教育権を法的に保障されるのは日本国籍を持つ者、いわゆる日本国民のみとされ、韓国・朝鮮人をはじめ、日本国籍を持たない華僑等の外国人は教育権の保障から排除されるかたちとなっているのである。

では、日本国籍を持たない子どもが日本の学校に就学する場合はどのようなプロセスになるだろうか。

日本国籍所持者の場合、現行の教育関係法令により保護者は学齢期（6 歳から 15 歳）にある子どもを義務教育受けさせる義務がある規定されており、子どもが就学年齢に達すると役所から「就学通知」（下線は筆者による）が保護者に送付される。これに対し、義務教育の適用外である外国籍の子どもの場合、これまでに「就学通知」の送付はなかった。

外国籍の学齢児童が日本の学校へ入学する場合、親・保護者が当該教育委員会に子どもの就学の「希望」を出すことが必要条件となっている。そして、当該教育委員会がその申し出を「許可」することによって初めて外国籍の子どもの就学が実現する。

一方で、1991年の「日韓覚書」の交換を受けて、文部省が在日韓国・朝鮮人をはじめとする外国籍の子どもに対し、「就学案内」（下線は筆者による）を出すように通知した。しかし、現状では小学校段階の「就学案内」を送付しても、中学校へ進む段階での「就学案内」を送付しない自治体が多い。また、地区によっては「就学案内」が日本語しか使用していないところもあるため、保護者の日本語の能力が子どもの就学に影響を及ぼすことも考えられる。さらに、外国籍の学齢児童が就学する際、本人の氏名、住所、生年月日等の必要事項の確認、及び手続き等のために外国人登録証の提示を求める自治体が多い。例えば、東京都23区のうち、11区が本人確認の必要書類として外国人登録証をあげている³⁷。これにより、非正規登録の子どもの多くを日本の教育システムから事実上「排除」しているのではないかと³⁸指摘されるように、現行のシステムでは一部の外国籍の子どもの教育権を無視して、彼らを学校教育から除外している恐れがあると考えられる。

近年では、外国人のこどもの大量入学により、学校教育の現場における生徒の多様化が注目されている。一方で、日本政府の対応という点、戦後の流れに沿って、外国籍の子どもに対する教育は日本側の好意的な恩恵である考えに立ち、積極的に受け入れる体制も姿勢も残念ながらうかがえないのが現状である。そのために、外国籍の子どもが就学の希望を出しても、断られるケースが見られる。例えば、1992年、香川県善通寺市の教育委員会が、対応できないという理由から日系人の学齢児童の就学を不許可にしたことは、各マスコミにより大きく取り上げられた。一方で、そのようなケースは香川県だけに起きたことは考えにくいだろう。

また、近年に問題となっているのは、「学齢超過」の子どもに対する扱いである。日本の法律により、満6歳から15歳の9年間は義務教育の年限として規定している。しかし、国によっては、法律に決められた就学年齢、および義務教育年限が異なるところが多い。

これに加え、中国や韓国をはじめ多くの国では 9 月入学となっている関係上、母国の中学校を卒業せずに日本での学齢を超過した外国籍の子どもによる中学校への入学希望者が近年多くなってきている。しかし、これらの希望者に対し、通常の公立中学校への受け入れを拒否する自治体が少なくなく、彼らは夜間中学校（夜間学級）への通学を余儀なくされるという実態がある。

さらに、入学の時期も問題となっている。日本国籍である帰国生に関しては、学年の途中で帰国した場合でも、9 月や 1 月の編入試験を設けている高校（都立の高校、私立の高校）が多いため、時間を待たずに入学することができる。これに対し、外国籍の子どもに関しては、入学のチャンスは 4 月のみであるのが一般的である。ほかの時期に来日した子どもの場合、入学するのは次の 4 月まで待たなければならないのが現状である³⁹。

このように、外国籍の子どもにとって、日本の学校の就学に至るまでにすでにさまざまな制約が課せられている。そして、これらの制約をクリアし、教育委員会から入学が「許可」された外国人の子どもに待っているのは「日本人の子どもと同様に」扱う原則である。この原則のもと、異なる言語・文化背景を持つ子どもの民族性は「無視」され、彼らに日本の国民育成を基幹とする教育システムに「融合」することが求められている。外国人の子どもにとって、「日本語自体の壁もさりながら、日本語モノリンガリズム、複雑な学校規則、異質な行為者に対して向けられるいじめその他の不寛容の壁が、それぞれに立ちほだかっている。日本の学校に入っても、どうせ授業にはついていけないから……とあきらめて、家にとどまる者、ブラジル人学校などエスニック学校に通う者が生まれる」⁴⁰という状況が指摘されている。

総務省行政評価局が 2003 年に発表した報告書の中で、外国籍の子どもの就学状況について以下のように述べている。「学齢相当の外国人子女についてみると…平成 13 年末で約 106,000 人となっている。平成 13 年 5 月 1 日現在、義務教育所学校に在籍している者は約 68,000 人、また、各種学校として認可された外国人学校に在籍している者は約 26,000 人となっていることから、これらの学校に在籍していない学齢相当の外国人子女は、相当

数になるとみられる」⁴¹。また、長野県が発表した推計統計によれば、外国籍の学齢児童の不就学率は 24.6%にも相当する。そして、東京都のNPO団体の調査によれば、東京 23 区においても「数千人規模の学齢相当の外国籍の子どもは、公立学校以外のどのような場で教育を受けているかもはっきりせず、教育機会を享有しているか、あるいは、逸しているかもわからないのである」⁴²というのである。

このように、外国籍の学齢児童の不就学が深刻な問題となっている。その背後には、前述した「日本人の子どもと同様に扱う」の原則に基づき、日本の学校側の一方的な同化要請が要因の一つになっていると考えられよう。このような実態にもかかわらず、日本国籍を持たないものは義務教育の対象外であるという政府の方針の延長線上に、外国人学齢児童の不就学問題はそのまま放置されてきた。その象徴ともいえるのは、文科省ではこれまでに外国人児童・生徒の不就学に関する全国的な実態調査すら行ってこなかったことがあげられる⁴³。

多文化化、多民族化の進行に伴い、多様な言語・文化背景を持つ外国籍の人々はすでに日本社会の一部となっている。しかし、国際的な動向とは逆行するように、外国籍の人々に対する教育上の対応は戦後の対朝鮮人の教育方針の延長線にあり、彼らの教育権が依然として保障されていないのが日本の現状である。

今日に、教育権を生存に関わる基本的な人権としてとらえることはすでに浸透してきている。多様な文化・民族が共存し、かつ大量な外国人移民を抱える欧米諸国の多くでは、先に多文化教育を教育施策に取り入れている。その実践過程にさまざまな問題が存在するものの、事実上に外国人を教育権の享有主体と見なしている点は共通していると言えよう。さらに、この教育権に関しては、国籍中心から居住中心へ移行していることが多くの国際条約の規定により確認された。そのうち、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」(A 規約)、「子どもの権利条約」は、日本でも批准され、法的効力を持っている。そのため、日本の教育行政が施策を行う際、外国籍の人々に対する教育上の措置を提供することは、日本側の「恩恵」ではなく、彼らの基本的な「権利」であるという認識の転換

がまず重要となる。そのうえ、すべての住民の教育権の保障の視点から、多文化教育により現行の教育制度の見直すも不可欠である。

第三節 マイノリティの教育権と華僑・華人教育

第一項 マイノリティの教育権—言語、文化の保持する権利を中心に

教育権、および学習権は、国籍や民族の出自に関係なく、その国に居住するすべての者の基本的な人権として保障されるべきであることは、これまでの考察により明確になった。一方で、華僑・華人を含む言語的・文化的マイノリティの教育権の保障を論じるときに、二つの側面から問う必要がある。

第一に、基本となるのは社会的マジョリティと同様な教育の機会が保障されているかである。いかなる社会的マイノリティであれ、マジョリティと同様に、その社会で使用される言語・文化への習得の権利の保障は、マイノリティにとって当該社会でひとりの人間として生存していくのに不可欠な基本条件となることは既述の通りである。それゆえに、マジョリティと同等な学習の権利を持つことはマイノリティの教育権の基本となる。

そして、言語的、文化的マイノリティの教育権を考えると、もう一つ注意しなければならないのは、彼らが自ら所持する民族言語・文化の保持に対する教育上の保障がされているかである。

後者について、「いかなる文化、言語であれ、同化要請や剥奪によってその保持と使用が制約されたり、不可能になるとき、その文化、言語を保持する人々の間にアイデンティティの危機が生じる」⁴⁴と指摘されているように、言語・文化の保持は外国人移住者や少数民族の人々にとって、自己のアイデンティティの形成過程に欠かせない要素である。とりわけ子どもの場合、民族言語および文化の保持は、彼らのアイデンティティの形成にはもちろん、家族とのコミュニケーションの確保、マイノリティ集団同士間の意思疎通などにお

いても必須の要件となる。さらに、在日外国人の子どもにとって、母語および母文化の保持は日本の学校での授業理解をはじめ、知的発達や多様な能力を引き出す上でも重要な役割を果たしていることが、すでに多くの研究者、教育関係者において確認された⁴⁵。よって、マイノリティの子どもの視点から見れば、民族言語・文化の学ぶ機会を保障することは、彼らの健全な成長と発達の機会を保障することであり、幸せな人生を送るに不可欠な条件と理解できよう。

そのうえ、民族言語・文化の保持はマイノリティ集団の個々人の成長発達、その生活にかかわるだけでなく、その保持および継承は社会的マイノリティ集団が維持していく大切な柱でもある。換言すれば、民族言語・文化の喪失はマイノリティ集団そのものの消滅につながる危険性があるといえよう。

それゆえに、マイノリティにおける民族言語・文化の使用ないし保持の権利は多くの国際規約により明記されている。例えば、「市民的及び政治的権利に関する国際規約」(B規約)第27条により、「種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践しまたは自己の言語を使用する権利を否定されない」と規定している。そして、「児童の権利に関する条約」第29条1項により、「締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。(c)児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること」と規定している。既述のように、この二つの国際条約は日本でも批准され、法的効力持っている。

さらに、上記の「市民的及び政治的権利に関する国際規約」の第27条を踏まえて、1992年、国連総会が「民族的、宗教的および言語的マイノリティに属する人々の権利に関する宣言」を採択した。その第1条は「国家は、それぞれの領域において、マイノリティの存在とその民族的、文化的、宗教的、言語的アイデンティティ(独自性)を保護し、そのアイデンティティを促進するための条件を助長しなければならない」、第2条は「民族的、宗教的、言語的マイノリティに属する人々は、私的かつ公的に、自由に、干渉を受けずに、

またいかなる形態差別もなく、自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰・実践し、自己の言語を使用する権利を持つ」と記している。

これらの国際条約の内容をまとめれば、マイノリティにおける自ら所持する言語・文化、宗教等への享有没有し保持する権利は彼らの基本的な権利としてとらえる。これに対し、国家は許容することだけではなく、マイノリティ集団ないしそれに属する個々人がその言語・文化を享有し、及び保持することに対し、積極的に支援措置を講じることが締約国に求められている。

そのため、これらの国際条約を批准した国において、国内に居住する言語的・文化的背景を持つ人々が、差別されることなく、尊重し合いながら共生できる社会環境の整備が負わされている。とりわけ教育の分野では、マイノリティの言語・文化の背景を見据えた教育的措置を講じることが求められている。その際留意すべきなのは、マジョリティの言語・文化をマイノリティ側へ一方的な押し付けること避け、マイノリティの民族的特質を配慮し、彼らの持つ民族の言語・文化の保持への保障も教育整備の重要な側面として推進されるべきことである。言い換えれば、マジョリティの人々が当然なこととして享有している自民族の言語による教育、ないし自民族の歴史・文化を学ぶの機会を、マイノリティの人々にも同様に保障されることが、多文化・多民族化国家において教育施策の重要な部分として取り組まれることが要求されているである。

日本においては、憲法によるマイノリティの権利は規定されていないが、上記の国際条約の批准により保障されることとなる。そのために、現状の不足を踏まえ、マイノリティの民族言語・文化の保障を目的とする教育上の整備は日本政府にとって緊急な課題として取り組むべきである。

第二項 民族言語・文化の保持の権利からみるマイノリティの教育—外国人学校を通して

1. 外国人学校の法的な地位の形成

日本社会は、昔から多様な文化を持つ複数の民族を抱えてきた。それはアイヌや沖縄の人々のほかに、在日韓国・朝鮮人、そして本論文を扱ってきた華僑・華人も重要な一員である。しかし、単一文化、単一民族の政策を実施してきた日本において、公教育とは「日本国民」を育成するための場所であり、上記のマイノリティの人々の特質に配慮した教育的対応は行われていなく、無論、彼らの民族言語・文化の保持に対する教育上の保障もされていなかったのである。そのために、自集団の民族的特質を次世代に継承するために、マイノリティ集団の多くは自ら民族言語・文化を中心とする民族教育を実施し、本来、日本社会が果たすべき役割を果たしてきたと考えられる。

日本において民族教育といえば、在日韓国・朝鮮人が実施する教育活動を主に指す。その歴史は 1945 年東京の戸塚の国語講習所からと考えるのが一般的である。一方で、本論文で取り上げる華僑・華人教育から見ると、近代華僑・華人社会の形成に伴い民族教育がすでに行われており、その歴史は少なくとも 19 世紀末の近代華僑学校の成立にさかのぼることができる。また、20 世紀初頭までに、他にも欧米人の子どもを対象とする外国人学校が多く存在していた。

以下では、マイノリティの教育権を踏まえて、本論文の対象となる華僑・華人の教育に焦点をあてつつ、マイノリティの民族言語・文化の保持に多大な貢献をしてきた民族教育の主流である外国人学校はどのように扱われてきたのか、外国人学校における今日の法的地位に至るまでの歴史的な経緯を考察しながら、マイノリティの教育に対し日本政府はどのような姿勢をとってきたかを究明していく。

日本で記載される最古の外国人学校は 1872 年にフランスのサンモール修道会が設立した Saint Maur International School である。もともとは日本人向けの教育を行う目的に開設されたものであったが、入学希望者がなかったため、欧米人子弟の教育施設となった。その後、19 世紀末から 20 世紀にかけては表 5-3 の通り、欧米人をはじめ、華僑・華人による外国人子弟を対象とする学校が多く出現した。

表 5-2 19 世紀末から 20 世紀にかけての外国人学校

学校名	場所	設立年	系列
サンモール・インターナショナルスクール	横浜	1872	欧米
中西学校	横浜	1897	中国
神戸華僑同文学校	神戸	1899	中国
東京高等大同学校	東京	1899	中国
セントジョセフ・カレッジ	横浜	1901	欧米
アメリカンスクール・イン・ジャパン	東京	1902	欧米
中華学校	横浜	1903	中国
長崎華僑時中両等小学堂	長崎	1905	中国
華僑学堂	横浜	1908	中国
聖心インターナショナルスクール	東京	1908	欧米

出所：華僑学校に関しては筆者の調査結果に基づき、欧米系の学校に関しては西村俊一、岡田要人編『諸外国の外国人学校政策』東京学芸大学国際教育センター、2004 年、18-19 頁により作成。

このように、一世紀前からすでに華僑学校を含む多くの外国人学校が存在していた。

そして、当時では上記の外国人の子どもを対象とする学校以外に、欧米人宣教師などによる開設された日本人を対象とするものも少なくなかった。例えば、1874 年にアメリカのメソジスト協会が東京麻布に開校した「女子小学校」（現「青山学院女子短期大学」の前身）がそうである。しかし、当時の明治政府にとって、これらの日本の伝統的な「天皇至上」と対立の思想を持つキリスト教系の学校における日本人子弟の勧誘、さらには日本人子弟がそれに応じる実態は、なんとしても防止する必要があった⁴⁶。1899 年に公布された「私立学校令」がこのような背景を踏まえたものであった。

1899 年に、キリスト教の浸透を抑圧するために「教育と宗教の分離に関する文部省訓令大 12 号」が發布された。それに続く、同年に「私立学校令」が公布された。この「私立学校令」とは、「日本人子弟と外国人子弟の分離を求め、日本人子弟の教育に関する限り日本の教育法令に従う義務を負わせるものであった」⁴⁷。その頒布により、これまでに日本人と外国人が一緒にして教育を行ってきた多くのキリスト教の学校はどちらかを教育対象に選択するしかなかった。そして、「現在、日本に数多く存在するキリスト教系の学校や大学は、この時点で、専ら日本人子弟に教育を施す教育機関への途を選択したものにほかならない」⁴⁸であった。その後も、これらのキリスト教系の学校の教育を監視するために、文部省の視学官が突然学校に踏み込み授業内容について詰問するといった状態が続いたのである⁴⁹。

この「私立学校令」は日本における対外国人教育政策の原点ともなった。これをきっかけに、日本の学校は原則上日本人学校と外国人学校の2種類に分かれることとなり、この状況は今日までに続いてきた。また、現在の日本における外国人の「法的地位、処遇も基本的にはこの100年前「私立学校令」の枠組みを踏襲している」といえよう⁵⁰。

一方で、華僑学校に限定してみると、当初から華僑の子どもを教育対象と設定し、教育方針や教育内容等も儒教に基づくものが中心であったため、「私立学校令」により大きな影響を与えられたことはなかったと考えられる。しかしその後、戦時中に日中両国の関係の悪化により、華僑学校は日本政府の厳しい監視下に置かれ、通常な教育を行うことさえ難しかったことは第二章で述べた通りである。

総じて、戦前の日本における「外国人学校」問題は、「キリスト教」と「国家神道」の対立・抗争を基軸にしたものであったといえる。それに対し、戦後の日本における対外国人学校の政策は、「冷戦体制」を国内的に再現した対立図式に久しく縛られてきたと指摘されている⁵¹。そして、戦前の「私立学校令」は欧米のキリスト教系の学校に対する制約が目的であるのに対し、戦後の日本における外国人学校への施策のほとんどはアジア系の学校、特に在日朝鮮人学校を相手としてきたことが特徴であるといえる。

戦後、日本に残った朝鮮人は自民族の言葉・文化・歴史の復活への願いから、民族教育を発展させた。最初是在日朝鮮人の帰国の準備として、各地に寺子屋式の国語（筆者注：朝鮮語）講習所が設立されたが、やがて学校として組織されるようになった。1946年に日本全国には525校の小学校、4校の中学校、12校の青年の学校に、計42,000人あまりの生徒と1,100人以上の教員が在籍し⁵²、日本最大の民族教育体系を築き上げた。しかし、世界的な冷戦構造を背景に、日本政府は朝鮮人学校や華僑学校に対し、一貫して厳しく規制する姿勢をとってきた。

1948年1月、学校教育局長通達「朝鮮人設立学校の取り扱いについて」⁵³が出された。その内容は、在留朝鮮人は日本の法令に服すべきことから、その学齢子弟も日本人同様に小、中学校に就学する義務があるとするものであった。そして、朝鮮人における私立の学

校の設置に関しては、都道府県監督庁の認可が必要となり、所用教科書や教育内容等は日本の教育基本法、学校教育法の規定が適用されるとした。ただし、「朝鮮語の教育を課外で行うことは差し支えない」と記してある。さらに、同通達は「(在日朝鮮人) 学齢児童又は学齢生徒の教育については各種学校の設置は認められない」の方針を表明した。

翌 1949 年 10 月、文部省と法務省の連名により「朝鮮人学校に対する措置について」⁵⁴ 通達、いわゆる「学校閉鎖令」が出された。これにより、旧朝鮮連盟が設置した朝鮮人学校はすべて廃校となり、生徒は日本の学校への転校を強いられた。「こうして日本全国 350 校近く存在した朝鮮学校は瞬く間に非合法化させられ、少数の例外を除いて壊滅的な打撃をこうむったのである」⁵⁵。

その後の 1952 年にサンフランシスコ講和条約の実効により、在日朝鮮人が「日本国籍を持つ者」から「外国人」となり、当然子どもにおける日本の学校への就学義務履行の必要もなくなった。それにつれ、在日朝鮮人の子どもの教育の場として朝鮮人による学校の設置も認可されるのではないかと考えられるのが自然であるが、実際に政府は民族教育機関として各種学校の設置を引き続き拒んでいた。それは 1965 年 12 月 28 日に文部省が出した二つの通達の内容から明瞭である。

一つは文部事務次官の名で出された「朝鮮人のみを収容する教育施設の取り扱いについて」⁵⁶ の通達である。その内容は、①これまでの朝鮮人のみを収容する公立の小学校分校の大部分は教育の実施において法令の規定に違反したため、その存続を再検討する。新た「分校」又は「特別の学級」は設置すべきではない、②朝鮮人のみを収容する私立の教育施設である朝鮮人学校については、「一条校」として認可すべきではない。また「各種学校」の地位を与える積極的意義を有していないことから、「各種学校」としても認可すべきではない。同様な理由に。朝鮮人学校の設置を目的とする準学校法人の設置についても認可すべきではない、③すでに「一条校」及び「各種学校」として認可されている学校については、適正な運営がなされるよう実態の把握につとめる、である。

そして、同日に文部事務次官の名で出されたもう一つの通達「日本国に居住する大韓

民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定における教育関係事項の実施について」⁵⁷は、日本国の永住が許可された韓国国民に対し、日本の公立小、中学校へ入学を希望すれば、その入学を認め、日本人と同様に取り扱うものとする。ただし教育課程の編制、実施については特別の扱いをすべきではない、との内容である。

このように、1965年の日韓条約締結後、在日韓国・朝鮮人の法的な地位は少しずつ改善されたが、それでも文部省は民族学校の設置をはじめ、民族教育に対する否定的な態度を変えることはなかった。そして、この中央政府における対朝鮮人学校の姿勢はそのまま華僑学校を含む在日外国人学校の全体に対する政策となり、その後40年以上経ったいまも、「民族学校の設置認可に関する国（文部省）の立場は、この通達の域を一步もでていない」⁵⁸のである。今日に、華僑学校等の外国人学校が正式な教育の場として認可されていないのはこのような経緯があったからである。

2. 地方自治体の対応と文科省の動き

小林によれば、日本にある外国人学校は大きく以下の二つに分けることができる⁵⁹。

①特定の国の政府または民間団体によって、その海外在留国民または民族のために設置されているもの、従来では民族学校と呼ばれている。例えば韓国・朝鮮人学校をはじめ、華僑学校もこの類に入る。②特定の国によって支援を受けず、教育対象も民族や国籍を問わず受け入れているもの、いわゆるインターナショナルスクール、国際学校である。例えばアメリカンスクールなどはこの類に入る。これらの学校は英語を授業言語として用い、学校終了後では「国際バカロレア」を取得の可能なところが多い。しかし、この欧米系の民族学校と国際学校との間の区分は必ずしも明確ではない、と小林は指摘している⁶⁰。また、第三章でみた近年の華僑学校におけるすべての人に門戸を開くなどの動きから、現在の華僑学校を民族学校から国際学校の類に入るほうがより適切であるとも考えられる。

前述した華僑学校の歴史と現状から、在籍の生徒の多くが日本に生活基盤をおいており、学校の教育内容も生徒の日本社会での定住を見据えたものを組まれているのが特徴で

ある。この生徒の特徴は朝鮮人学校においても同様にみることができる。つまり、欧米系の外国人学校に比べ、アジア系の外国人学校、いわゆる従来の民族学校の教育対象も、行う教育もより日本社会での定着性が高いと考えられる。それは欧米系の学校に比べ、華僑学校や朝鮮人学校がより日本の法律や政策に影響されやすく、日本社会の変動に敏感であることを意味するだろう。

そして、上記の 2 種類の外国人学校はいずれも文部省から正規の学校教育として認められていないのである。「実際には、学校教育法の第 83 条に規定されている各種学校として運営されている外国人学校がかなりある」、しかし、「それは監督庁としての都道府県が認可しているのであって、文部省はこれに対しても否定的である」⁶¹。このように、中央政府の一貫した否定の姿勢に対し、各地方自治体では地域の実態に即し、独自の立場から民族学校を含む多くの外国人学校を各種学校として認可してきた。1990 年代までに、監督庁としての各都道府県により各種学校の認可をうけた外国人学校（主に朝鮮人学校）は 150 校以上を数え、その中、華僑学校の 5 校も含まれている。

この地方自治体と中央政府の対応の差は外国人学校の卒業生に対する大学進学資格上もあらわれている。第三章でみたように、一条校ではない外国人学校に対し、文部省はその高校卒業資格を認めず、したがって、大学の入学試験の資格も与えていないのである。これに対し、一部の地方公立・私立大学は学校教育法施行規則第六十九条第六項「そのほかの大学において、相当の年齢に達し、高等学校を卒業した者と同等以上の学力があると認める者」に基づき、独自の判断により在日外国人学校の高校卒業生の学力を認可し、大学入学資格を認めている。その数は、1997 年の「民族学校出身者の受験資格を求める全国連絡協議会」の調査により、公立大学 30 校（全体の 57%）、私立大学 219 校（全体の 52%）が外国人学校出身者の受験資格を何らかの形で認めていると答えた⁶²。これは 1994 年の調査時の公立大学 17 校、私立大学 179 校よりは大きく増加したとなった⁶³。しかし、こうした措置をとる大学の中に国立大学は一校も含まれていなかった。この地方および私立大の対応について、馬越は「朝鮮学校や中華学校の高校段階（高等部）の現行

カリキュラムが日本の学習指導要領に準拠し、授業時間数においては日本のそれを上回っていることを考えれば、公立、私立大学の取っている対応の方が現実的かつ教育的である」⁶⁴ と評価している。

それだけではなく、国により財政上の助成が一切行われていないことに對し、地方自治体ではそれぞれの実態に応じ、外国人学校の教育に一定の補助も行っている。地方によってはその金額にばらつきがある。例えば、華僑学校が設置されている地方を中心に、2002年度における各都道府県・政令都市による外国人学校に対する教育費の助成の状況は表5-3にまとめたとおりである。

表 5-3 2002 年度各都道府県・政令都市の外国人学校に対する教育費助成（華僑学校設置地のみ）

	補助の名目	学生 1 人あたり（年額）
東京都	教育助成費の名目	15,000 円
	私立外国人学校教育運営費補助	
神奈川県	教育助成費の名目	64,091 円
	私立学校経常費補助	
大阪府	教育助成費の名目	77,000 円
	大阪府立外国人学校振興補助金	
横浜市	教育助成費の名目	8,559 円
	①横浜市外国人学校補助金	
	②横浜市外国人学校幼稚園部保護者負担軽減補助金	
神戸市	教育助成費の名目	学校単位の助成、学校の規模によるばらつきがある

出所：都市問題研究所『2002 年度都道府県・政令都市の外国人学校に対する教育費助成』、2003 年より作成。

このように、中央政府の硬直的な姿勢に比較して、外国人学校に対する各地方自治体の対応がより柔軟的で、実情に適合しているといえよう。

しかし、文部省から正式な小、中、高校として扱われない外国人学校は、生徒の入学や進学、ないし財政面などに多くの制約を受けているのが現状である。特に、日本社会の定着度が高い華僑学校において、この法的地位の問題は教育を実施する際への最大の壁となっていることは第三章で述べた通りである。

他方、日本社会の国際化により、中央政府の態度も少しずつ変わってきている。例えば、

外国人学校卒業生の大学進学問題に関して、1999 年 7 月、文部省大学審議会は「大学・大学院入学資格改革方案」を提出し、「大学入学資格等の弾力化」の措置を発表した。その内容は、2000 年 8 月に実施する大検から、日本の中学校卒業資格がない場合でも満 16 歳以上の者（合格認定は 18 歳以降）に受験資格を認め、2001 年春の入学者からを適用する、というものである。これにより今まで受験資格がなく、日本の大学への進学が容易ではなかった外国人学校の生徒も、大検の受験資格が認められ、合格した者は国立大学への受験が可能となった。さらに、2003 年 9 月に、文部科学省は一部の外国の学校教育制度において位置づけられた外国人学校の卒業生に大学受験資格を与えた。その中にはインターナショナルスクールをはじめ、高校部を持つ 2 校の華僑学校も含まれており、これにより、華僑学校卒業生の進路の選択肢が一層広がったといえる。しかし、外国人学校の多数を占める朝鮮人学校の卒業生は現在なお大学受験から排除されている⁶⁵。

そして、財政の問題に関して、文科省と財務省は、2004 年からインターナショナルスクールなどの短期滞在者の子どもを対象とする欧米系の外国人学校に対し、「特定公益増進法人」として認め、「指定寄付金」制度の適用を発表した。しかし、同じく各種学校の資格である華僑学校や朝鮮人学校のアジア系の民族学校はこの制度の適用から排除されている。前述のように、欧米系の学校に比べ、アジア系の外国人学校においては生徒の日本社会の定住傾向が強く、なかには家族何世代も日本に生活基盤をおき続けてきたケースも少なくない。しかし、この父母及び子ども在留資格を理由に、欧米系の外国人学校のみ税制上の優遇を与えるのは差別ともとらえよう。子どもの教育権に基づき、現行措置の是正が求められている。

このように、日本社会における民族教育の主要な教育施設である外国人学校に対し、日本政府はこれまでに一貫して承認しない姿勢を崩さなかった。そのため、華僑学校等の外国人学校は現在なお多くの制約を課せられているのが実態である。一方で、社会の変化に伴い、政府の対応も徐々に緩和の兆しが見えはじめたことも事実である。マイノリティの教育権を尊重し、共生を基盤とする行政上の施策が、日本政府に迫られている。

第三項 日本社会における華僑・華人教育の役割と意義

以前から居住してきた異なる言語・文化を所持する人々に加え、近年に増加傾向である新来日の外国人の参入により、日本社会の多文化・多民族化が加速していることが否定できないだろう。しかし、これまでに単一民族・単一文化の認識を根底に据えてきた日本社会において、上記のマイノリティの人々が自ら所持する言語的・文化的特質、および民族的アイデンティティを日常生活の中で表出させることはまわりから好まれず、時には彼らの社会生活にマイナス要因となることも少なくない。換言すれば、日本社会は「異質排除」と「日本文化」を暗黙の条件にし、言語的・文化的マイノリティの人々、とりわけ外国人の人々に「日本人」と同様の生活を送ることに強要してきたとも考えられるだろう。無論、このような社会背景下では教育も同様である。

これに対し、マイノリティ集団では民族言語・伝統文化を次世代に継承していくため、自らさまざまな教育活動を行ってきた。本論文で取り上げる華僑・華人教育がそれである。そのうち、もっとも代表的であり、中心的な存在ともいえるのが華僑・華人が自主的に設置し、運営する華僑学校である。一世紀以上の歴史を持つ華僑学校は、設立当初から在日華僑・華人の子どもを主な教育対象とし、中国語や中華文化などの民族文化教育を中心に行ってきた。そして、近年の華僑・華人社会の拡大と多様化に伴い、民族言語・文化の学習に対する要求も高まってきている。これをうけ、1990年代からは全日制の華僑学校が生徒数の増加とともに、日本の学校に就学する華僑・華人の子どもを対象とする中国語週末学校・教室、またはテレビ、新聞などを利用する新しい華僑・華人の教育活動が大きく発展してきた。

これらの華僑・華人教育活動の役割は、大きく 3 つの側面から考えることができる。まず何よりも日本に生活する華僑・華人の子どもに民族言語・文化の学習の機会を提供したことである。

すでに確認済みであるが、マイノリティにとって、民族の言語・文化は自己アイデンティティの形成に不可欠な構成要素である。それゆえに、民族言語・文化の学習する権利はマイノリティの教育権の重要な部分となる。一方、日本社会の状況という、マイノリティの人々がこれまでに「日本人との同質」を強要されてきたことは既述の通りである。他方、国際化の進むにつれ、日本の学校に通う多様な言語・文化背景を持つ外国人の子どもに対し、近年では様々な教育の対策が講じられてきた。しかし、その多くは日本語指導や、もしくは外国人の子どもにおける学校生活、または日本の生活に適応するための教育援助であり、華僑・華人の子どもを含むマイノリティの子どもが所持する民族の言語・文化に対する教育上の特別な配慮をほとんどされていないのが実情である⁶⁶。

この日本学校の対応について、太田は、①日本語が唯一の授業言語として用いられる教育、即ち母語、民族言語での教育を伴わない日本語教育、②すべての子どもを同様に扱う教育、即ち子どもの多様な言語・文化背景を無視し、差異を認めない形式的平等教育、③日本人のための教育、即ち公教育＝国民教育の枠組みで、日本人の育成を目指す教育⁶⁷、の3点をまとめ、「日本人と同様の教育」を行う日本の学校教育を批判している。

このように、「総じてわが国における在住外国人への対応は、日本文化、日本の生活への同化要請になりがちである。特に自己を主張する力を持たない在住外国人の学齢期にある子どもたちにとって、その子どもの民族、文化的特性を尊重し、その上で個々の子どもに対応した日本語、日本文化のための学習の機会が殆ど用意されていない」⁶⁸と朝倉は指摘している。ここでの「外国人」は「マイノリティ」に置き換えて考えることもできるだろう。日本社会において、マイノリティの子どもが日本の学校へ行けば、「日本人と同様の教育」を提供するという基本原則のもと、日本人の子どもと同じ教室で、同じ教科書を使い、同じ教師から、同じ内容の授業を受け、同じ基準に従って評価されることになるのである⁶⁹。学校という場で彼らの言語・文化に配慮した教育活動が行われることがほとんどなかったのである。その結果、日本社会で生活をし、日本の学校に通い、日本の子どもと何もかわりのない生活をする華僑・華人の子どもは現在、民族の言語・文化の継承

が薄れていく危機に直面しているといっても過言ではない。

その意味では、上記の華僑・華人が自ら行う教育活動は日本社会に生活する華僑・華人の子どもに民族言語・文化の学習の機会を提供し、彼らのアイデンティティの形成に寄与し、その民族性の継承に重要な役割を果たしているである。

また、第四章でみたように、新しい華僑・華人教育活動において、生徒の身分認証等を行っていないところが多い。そのため、正式な登録が行われていない、いわゆる不法滞在者の子どもも自由に在籍し、授業をうけることが可能である。このことから、華僑・華人教育ではすべての子どもに教育を受ける権利の保障の点においては積極的な意味を持つと考えられる。換言すれば、これらの華僑・華人教育活動は日本社会に生活をする華僑・華人の子どもの成長発達にあたって、不可欠な存在であるといえよう。

第二に、華僑・華人教育活動は華僑・華人の子どもにとって、民族言語・文化の学習権の保障に重要な役割を果たしていると同時に、日本社会の一構成員である華僑・華人社会の存続においても欠かせない存在であることも無視できない。

言語・文化とはマイノリティ集団を支える基盤であり、その集団の象徴ととらえることもできよう。そのことから、民族の言語・文化の継承はマイノリティ集団の維持の重要な柱であり、その存続の必須要素でもある。

華僑・華人教育活動の歩んできた道を顧みると、それは民族固有の言語・文化を若い世代に継承していくという重要な役割を担ってきたことはいうまでもない。言葉を変えれば、日本という異なる言語・文化の社会で生活しながら、華僑・華人は華僑学校をはじめとするさまざまな華僑・華人教育活動を通じて子どもに出身国の言語、文化、伝統を教え、中華エスニシティを維持させ、集団の民族性を継続してきたと考えられる。さらに、この民族言語・文化の保持、継承は華僑・華人の家庭内のコミュニケーション、および家族、仲間との交流の機会を促進する効果があるのも否定できない。その意味では、民族言語・文化の継承を目的とする華僑・華人教育活動は、華僑・華人社会を維持し、継続していくに重要な存在であることは自明である。

そのうえ、華僑・華人の教育活動は教育上の機能だけではなく、日本社会で生活する華僑・華人の個々人と、華僑・華人社会というマイノリティ集団をつなぐ役目も果たしている。それゆえに、教育は社団、新聞と並んで日本華僑・華人社会の「三本柱」とも呼ばれ、華僑・華人社会のシンボルとなり、精神的な支えでもある。このように、華僑・華人教育活動は華僑・華人社会の中核として、その維持、ないし発展に欠かせない存在である。

第三に、華僑・華人教育活動は日本社会においても重要な教育的役割を果たしているを看過できない。それは以下の3点から見ることができる。

マイノリティの教育権に基づく教育上の対応が求められている今、マイノリティの民族言語・文化に対する教育上の支援はいまだに不十分である日本において、上記華僑・華人が自ら実施する教育活動は、本来、日本社会が提供すべきである教育の一部を負っている、という認識もできるだろう。

そして、華僑・華人教育の中核である華僑学校を取上げてみると、第三章で述べたように、在校生徒の大半を占めているのは日本国籍の子どもであり、進学の傾向も日本社会に基盤をおいてあることがわかる。それに対応して、学校の教育内容に日本語、日本文化をはじめ、日本の学校と同様な科目なども多く取り込まれ、生徒が日本社会に円滑な生活を送るに必要な教養の教授も重視している。このことから、華僑学校は日本の義務教育の一翼を担っているとの認識もできよう。

さらに、現在の華僑・華人教育活動においては、華僑・華人の子どもを主な教育対象と設定はしているものの、実際の生徒募集に関しては国籍・出身の制限を一切設けていない。そのため、中国と文化的機縁を持たない子どもの入学も可能である。華僑・華人の子どもに限らず、華僑・華人教育は日本の子どもをはじめ、社会に住む多くの人々に異なる言語・文化の学習の機会を提供していると言える。

以上のことから、華僑・華人教育は日本に生活する華僑・華人の個々人をはじめ、日本社会の一構成員である華僑・華人社会、さらには日本社会においても、重要な役割を果たし、どちらにとっても重要な存在であることは明確である。

しかし、これまでの歴史を振り返ってみれば、華僑学校をはじめとする民族言語・文化の維持を主に担当してきた教育活動に対し、日本社会は一貫して冷淡な姿勢をとってきたことがわかる。すでに確認済みであるが、マイノリティの民族言語・文化の保持に対する教育上の保障は多文化・多民族社会における教育の重要な骨格をなすと認識すべきである。そのため、日本社会の一構成員でもある華僑・華人が行う上述の教育活動の意義を再確認したうえ、行政による積極的な支援策を講じることが望まれる。さらに、華僑・華人教育のみならず、教育権の保障の視点から、マイノリティが実施してきた民族言語・文化の継承を目的とする教育活動に対し、日本の現行教育制度の見直し、制度上の保障も視野に入れてこれまでの日本社会の対応を再検討する必要があると考えられよう。

結

本章では、マイノリティの教育権を踏まえて、多文化・多民族化社会である日本におけるマイノリティの民族言語・文化の保持を目的とする教育活動の役割、及び存在の意義について、華僑・華人教育を通して検討を行った。

まず、第一節では、多文化・多民族化社会と多文化教育の関係を踏まえて、日本社会における多文化教育導入の必要性について論じた。多様な言語・文化背景を持つ人々が共生する社会の教育を考えると、民主主義的文化的多元主義を根底とする多文化教育が重要な教育施策の基盤とする先進国が多い。一方で、単一文化・単一民族を標榜してきた日本は、歴史を通してみても、現状からみても、多様な言語・文化背景を持つ複数の民族が存在していることが明らかである。それゆえに、マイノリティの人々を含む、すべての社会構成員の教育権を保障する多文化教育の理念を導入し、現行の教育施策の見直しを行うことは日本社会にとって緊急な課題として実施されるべきである。

第二節では、教育権の国際的な動向を踏まえて、日本における華僑を含む外国籍の人々の教育状況を探った。教育権、学習権を基本的な人権としてとらえ、国籍の所持者のみ

らず、その国に居住するすべての者の権利として保障されることは、国際社会の共通認識となっている。しかし、日本社会の状況をみると、外国籍の人々は今なお教育権の保障の対象から排除されているのである。戦後の流れに受け継ぎ、日本では外国籍の人々に対し、教育は「権利」ではなく、「恩恵」であるとする考えは今日でも根深く残され、政府の教育施策のもととなっている。そのため、外国籍の学齢児童の教育権は大きく侵害されていることが確認された。この外国籍の人々の教育権の保障は日本の教育分野の最優先課題と認識し、確実に行うべきである。

最後に、第三節では、マイノリティの民族言語・文化の保持の権利に焦点をおき、日本社会におけるマイノリティ教育の意義を華僑・華人教育を通して検討した。まず、民族言語・文化の享有、ないし保持する権利はマイノリティの基本権利であることを確認した。しかし、それに対する教育上の保障が欠乏する日本社会において、華僑・華人をはじめ、マイノリティが自ら行う言語・文化の継承を目的とする教育活動に対し、政府は一貫して冷淡な姿勢をとってきたことが考察により明らかとなった。日本において、華僑・華人教育は華僑・華人の個々の成長発達に関わるだけではなく、社会の一構成員である華僑・華人社会の維持、ないし多文化・多民族化社会である日本社会における教育権の保障にとっても重要な存在である。それに対し行政上の対応を再検討することが不可欠となる。

日本社会の多様化が進む中、異なる言語・文化の所持者の教育権を尊重し、真の多文化共生ができる環境づくりが緊急かつ重要な課題として日本政府に呈されてきている。なかでも、社会の重要な構成員としての言語的、文化的異なる背景を持つマイノリティの人々に対し、その民族言語・文化の保持に対する教育上の保障は、多様な文化・民族が共生する社会において教育の重要な骨格と認識すべきである。それを実現するためには、民間団体や地方自治体レベルでの教育上の支援活動に加え、多文化教育の理念を導入による、学校教育、社会教育を含む現行の教育制度全体の見直しが必要となるだろう。同時に、華僑・華人をはじめ、マイノリティの人々が民族言語・文化の継承を目的に自ら行ってきた教育活動は、マイノリティの人々に対する教育保障が十分ではない日本にとって、適切な制度

上の保障が不可欠である。

第六章 多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の課題

序

本章は、多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の課題を探求し、あわせてこれからの華僑・華人教育の方向性について検討を試みる。

華僑・華人が自ら行っている各種の教育活動は日本社会に居住する華僑・華人の子どもに中国語、中国の文化との接触、および習得の機会を提供し、華僑・華人社会における民族言語・文化の継承に欠かせない存在であることは、これまでの考察により明らかになった。そして、社会的マイノリティの民族言語・文化の保持に対する教育上の支援が十分に行われていない日本社会にとって、華僑・華人の教育活動は日本での教育の一翼を担っていることも確認された。これらのことから、華僑・華人教育は華僑・華人社会にとってだけでなく、多文化・多民族が共生する日本社会においても重要な存在であることが自明である。この華僑・華人教育が今後日本社会で活動を続け、より一層の発展を遂げるには、自ら抱えている問題と課題を正確にとらえ、克服していくことが不可欠であろう。それと同時に、多文化・多民族社会である日本社会の教育の一部として、果たすべく役割を認識し、多文化教育の視点により今後の教育の方向性を見出すことも重要となるだろう。

以上のことから、本章では、これからの教育活動を継続していくために、華僑・華人教育はどのような課題を克服しなければならないのか、そして、多文化・多民族化社会に向けて、華僑・華人教育に求められるものはなにか、について検討し、そのうえ、これからの華僑・華人教育の可能性の提示を試みたい。

本章は二節から構成される。第一節では、横浜中華学院と横浜山手中華学校が行った調査結果に基づき分析を行い、華僑・華人教育の中核である華僑学校が抱える課題を明らかにする。それに踏まえて、第二節では、日本における華僑・華人教育の課題の提示を行い、

多文化教育の視点から、これからの教育の方向性についての検討を試みる。

第一節 華僑学校教育の課題

第一項 二つの華僑学校の調査—横浜中華学院と横浜山手中華学校の調査

華僑・華人教育活動の中核としての華僑学校は、これまでに華僑・華人社会における民族言語・文化、ないし中国の伝統風習の継承に多大な役割を果たしている。これからも、国際的な視野のもと、華僑・華人教育の基盤として力を発揮していくと考えられる。しかし、第三章で見てきたように華僑学校は日本の現行の学校教育法により正規な学校と見なされないことから、現実の教育実践において様々な難題に直面している。それに加え、時代の変化につれて、華僑学校自身も多くの教育上の課題を抱えている。この先、華僑学校教育を継続していくには、これらの課題を明らかにし、克服していく必要がある。さらに、華僑学校の課題を明らかにすることは、華僑・華人教育全般の課題をとらえるにおいても重要な手続きであると考えられる。

以下では第三章で論じた華僑学校が抱える教育上の問題を踏まえて、横浜中華学院と横浜山手中華学校が卒業生を中心に行った調査の結果に基づき、今日に華僑学校が直面する課題について探っていく。

日本における近代華僑・華人社会の発祥地である横浜に校舎を構える横浜中華学院と横浜山手中華学校の二校は、在日華僑学校のうち最も長い歴史を持っている。また両校は、終戦直後に、横浜地区唯一の全日制の華僑学校としての歴史を持ち、1949年には872名の生徒が在籍し、横浜中華街の中心的な存在でもあった。しかしその後、中国大陆と台湾の政治的な混乱に巻き込まれ、イデオロギーの対立から、学校は1952年に分裂し、以来横浜中華学院と横浜山手中華学校の二校で教育活動を継続してきた。日本において、同地区内に中国大陆系と台湾系の華僑学校が共存しているのは横浜だけである。その意味では、

二つの華僑学校の調査結果を通し、学校へ対する考えを整理・分析することは、現在華僑学校が直面する課題をより客観的に見出すことを可能にする。

そして、両校はともに横浜の中華街地区(横浜中華学院は山下町の中華街にあるに対し、横浜山手中華学校は少し離れた山手町にあるが、中華街からは徒歩 10 分の距離である)に校舎を構え、その教育対象となる生徒、および教員の多くが中華街を中心に生活基盤をおいている。つまり、学校が所在する社会環境をはじめ、両校に在籍する生徒・教員の生活背景が近いことから、より共通する問題意識をもっているといえよう。華僑学校の問題と課題を検討するとき、二つの学校の調査から大いなる示唆を得られることが期待できる。

一方で、二つの調査の実施する年はもちろん、設定した質問の内容、回答方式(複数回答の可否)などにも異なりがみられるため、それを全く同様に取り扱うには問題があると考えられる。本節においては、両調査から、華僑学校の教育にかかわる共通する項目のみを取り出し、卒業生が抱く問題意識を整理し、華僑学校が抱えている課題を抽出していくことを目的とする。

まず、二つの調査における実施年、調査対象等の属性に関する基本データを整理しておく。

1. 横浜中華学院の調査

1989 年 2 月から 3 月にかけて、横浜中華学院は「校友会」名簿に登録され、住所が判明した計 650 名の卒業生を対象に、質問紙によるアンケート調査を行った。その結果、送達実数 541 通、有効回収 302 通、回収率は 55.8%であった。なお、日本に在住する横浜中華学院の卒業生以外に、台湾に在住する卒業生の一部に対しても同様な内容の調査が行われたが、人数が少ないこと(対象者 10 名)と、横浜山手中華学校の調査対象が日本に在住する者のみと限定していることから、ここでは日本在住の卒業生の調査結果のみを取り上げるとする。

調査対象の基本属性は以下のとおりである。なお、表の作成にあたって使用する数値等はすべて、横浜中華学院の前校長である杜国輝が学校の調査の結果のもとに作成した報告

¹により筆者が算出したものである。

表 6-1 横浜中華学院卒業生調査対象者年齢別構成比

年齢	人数	(%)
15-19	43	14.2
20-29	65	21.5
30-39	117	38.7
40-50	71	23.5
不明	6	2.0
計	302	100

表 6-2 横浜中華学院卒業生調査対象者男女別・出生地別構成比

性別			出生地		
男性	女性	不明	日本	日本以外	不明
158 (52.3%)	137 (45.4%)	7 (2.3)	198 (65.6%)	86 (28.5%)	18 (5.9%)

表 6-3 横浜中華学院卒業生調査対象者国籍別構成比

中華民国	中国	香港	英国	日本	その他	不明
94 (31.1%)	28 (9.3%)	1 (0.3%)	1 (0.3%)	154 (51%)	16 (5.3%)	8 (2.6%)

筆者注：この調査が行われた 1989 年当時、香港はまだ中国に返還されていなかった。

表 6-4 横浜中華学院卒業生調査対象者の華僑学校経歴

華僑学校経歴	人数
小学部まで卒業	103 (34.1%)
中学部まで卒業	52 (17.2%)
高校部まで卒業	41 (13.6%)
その他	67 (22.2%)
不明	39 (12.9%)

注：数値は小学校一年生から入学し、小学部、中学部、高校部までの卒業者の数である。
「その他」とは、中学部または高校部のみに在籍した者、あるいは中途入学、中途退学した者の数である。

表 6-5 横浜中華学院卒業生調査対象者最終学歴

最終学歴	人数	%
中学卒	10	3.3
高校卒	140	46.4
専門学校卒	48	15.9
大学卒（短大を含む）	89	29.5
大学院卒	1	0.3
不明	14	4.6

2. 横浜山手中華学校の調査

2004 年 2 月から 4 月にかけて、横浜山手中華学校は 2 回にわたり、計 670 名の卒業生を対象に、質問紙によるアンケート調査を行った。その結果、有効回収 228 通、回収率は 34% であった。

調査対象の基本属性は以下のとおりである。なお、表の作成にあたって使用する数値等はすべて、『横浜山手中華学校百年校志』²の「校友生のアンケート」により筆者が算出したものである。

表 6-6 横浜山手中華学校卒業生調査対象者年齢別構成比

年齢	人数	割合 (%)
15-19 歳	12	5.3
20-29	35	15.4
30-39	55	24.1
40-59	44	19.3
50-59	44	19.3
60 以上	38	16.6
計	228（男性 83・女性 145）	

表 6-7 横浜山手中華学校卒業生調査対象者男女別・出生地別構成比

性別		華僑・華人の世代				
男性	女性	一世	二世	三世	四世	不明
83 (36.4%)	145 (63.6%)	8 (3.5%)	86 (37.7%)	110 (48.2%)	11 (4.8%)	13 (5.7%)

表 6-8 横浜山手中華学校卒業生調査対象者国籍別構成比

中国（台湾含む）	日本	その他	不明
137 (60.1%)	87 (38.2%)	3 (1.3%)	1 (0.4%)

表 6-9 横浜山手中華学校卒業生調査対象者の華僑学校経歴

華僑学校経歴	人数
幼稚園部から小学部卒業まで	10 (4.4%)
幼稚園部から中学部卒業まで	110 (48.2%)
幼稚園部から高校部卒業まで	12 (5.3%)
小学部から中学部卒業まで	43 (18.9%)
小学部から高校部卒業まで	3 (1.3%)
その他	50 (21.9%)

注 1: 「その他」とは、幼稚園部のみ、小学部のみ、中学部のみ、高校部のみ在籍した者、または中途入学、中途退学者の者である。

注 2: 横浜山手中華学校は 1967 年から 1982 年の間に高校部を設置していた。

表 6-10 横浜山手中華学校卒業生調査対象者の最終学歴

最終学歴	人数	%
中学卒	15	6.6
高校卒	84	36.8
専門学校卒	37	16.2
大学卒（短大を含む）	77	33.8
大学院卒	5	2.2
不明	10	4.4

第二項 調査結果を通して考える華僑学校教育の課題

以下では、横浜中華学院と横浜山手中華学校の二つの調査の結果に基づき、現在の華僑学校が抱えている問題、および克服すべき課題について検討する。

調査の中身として、横浜中華学院の調査は全部で 8 つのカテゴリ（卒業生の母校への帰属意識、生計、成家（筆者注：家庭を築く）、中国人としてのアイデンティティの持続と風化、華僑・華人の文化、活動の方向とネットワーク、定着か再流動か）³、また、横浜山手中華学校の調査は全部で 6 つのカテゴリ（卒業生の母校への帰属意識、生計、近隣との関係、あなたと中国、華僑・華人の文化、活動の方向とネットワーク）⁴を柱に、それぞれに関連する質問を設定し、対象者が選択形式による回答という方式をとっていた。ここでは、両調査に共通する「卒業生の母校への帰属意識」のカテゴリのうち、特に、華僑学校への問題意識にかかわる項目を取り出し、調査結果の分析を行ったうえ、華僑学校の課

題に関する検討を行っていく。調査の結果・動向をより正確につかむために、同じカテゴリにある同様な質問の選出に努めたが、設問の仕方や回答の項目によっては、両調査が使用する表現の異なりが見られた。ここでは、両調査が設定した質問・回答の項目を尊重し、原文のまま取り上げるとする。なお、問題意識を明確にするため、回答項目に関しては、数値の高い順に並べた。

1. 母校での生活と子どもへの教育意識に関して

● 横浜中華学院の場合：

母校での学校生活についてどう感じましたか。（複数回答可）

総じて楽しかった	56.0%
総じて楽しくもあり楽しくも無し	30.5%
総じて楽しくなかった	4.3%
科目が普通より多いので勉強が大変だった	4.6%
母校の学校生活は今プラスになっている	36.4%
母校の学校生活はむしろ今マイナスである	6.3%
その他	2.6%
不明	0.3%

貴方は中華学院（校）に子どもを入学させますか。（複数回答可）

保育園部まで保育してもらう	2.3%
幼稚園部までお世話になる	4.6%
小学部まで勉強させる	17.5%
中学部まで学習させる	13.6%
高校部まで習得させる	5.0%
<hr/>	
中国語補習クラスに入れる	14.6%
入学させる予定はない	33.8%
その他	16.9%
不明	3%

（筆者注：下線までの5項目に関しては単数回答であり、下線以下は複数回答となっている。）

● 横浜山手中華学校の場合：

母校での学園生活についてどう感じましたか。（複数回答可）

総じて楽しかった	61.0%
総じて楽しくなかった	4.8%
科目が普通より多いので勉強が大変だった	13.2%
母校の学校生活は今プラスになっている	43.9%
母校の学校生活はむしろ今マイナスである	0.9%
その他：語学を習得できたことがよかった	0.9%

子どもを中華学校に入学させますか。

幼稚園部まで保育してもらう	36.4%
小学部まで学習させる	3.9%
中学部まで学習させる	1.8%
その他（わからない、入学予定がない）	20.6%
不明	37.3%

上記の二項目から、まず、卒業生は母校での学習生活について、楽しくなかった、今の生活にマイナスとなっている、と答えた人に対し、おおむね楽しかった、そして、現在の生活にプラスになっていると評価した人が圧倒的に多いことが判明した。華僑学校では日本の普通の学校より科目が多く、1週間あたりの授業時間も1、2割程度多いことに対し、負担とを感じる人もいるが、それほど高い数値ではなかった。これらのことから、大多数の卒業生は華僑学校での学習生活を満足していると考えられることができよう。

一方で、多くの人は母校での学習生活を満足しているにもかかわらず、自分の子どもの就学先に関して、華僑学校に入学させると回答した人の割合は両校ともに40%台（横浜中華学院は43%、横浜山手中華学校は42.1%）にとどまっている。それに対し、入学させない、わからないと答えた人、答えが不明であった人の割合が50%にのぼっている（横浜中華学院53.7%、横浜山手中華学校57.9%）ことも注目するポイントであろう。一体、なぜ多くの人が自分の子どもの就学先として華僑学校を選択しないのであろうか。その理由を探るため、以下は具体的な質問項目を通して、卒業生の目から見た華僑学校の教育、および抱えている問題について整理していく。

2. 華僑学校の語学教育について

● 横浜中華学院

母校の三ヶ国語（中国語、日本語、英語）教育をどう思いますか。（複数回答可）

日本の華僑学校の宿命なので三ヶ国語は学習する必要大である	69.5%
国語（筆者注：ここでは中国語を指す）・中国語教育にもっと力を入れるべきである	29.8%
日本語教育にもっと力を入れるべきである	25.2%
英語教育にもっと力を入れるべきである	21.5%
日本語教育を小学一年生から始めるべきである	15.9%

（筆者注：1989年時に横浜中華学校の日本語授業は小学2年からである）

語学は低年齢時に教えて始めて効果があると思うが混乱するから現行のままで良い12.9%

その他 4.3%

母校の国語＝中国語教育の達成度についてあなたはどのような意見ですか（複数回答可）

もっとハイレベルに達成させるべきである	49.3%
現実には日本にいる環境では国語・中国語のレベルが上がらないのは仕方がない	32.8%
日本生まれの子にアジャストする教授法で教育することが望まれる	26.8%
今の卒業生の平均的レベルでよい	12.3%
その他	4.6%
不明	1.7%

● 横浜山手中華学校：

母校の三ヶ国語（中国語、日本語、英語）教育をどう思いますか。（複数回答可）

日本の華僑学校の特徴なので三ヶ国語は学習する必要性が大きい	77.6%
中国語教育にもっと力を入れるべきである	13.6%
英語教育にもっと力を入れるべきである	8.3%
日本語教育にもっと力を入れるべきである	3.9%

現在進められている母校の中国語教育の達成度についてどう思いますか。（複数回答可）

現在の状況を知らない	32.5%
もっとハイレベルに達成させるべきである	27.2%
今の卒業生の平均的レベルでよい	15.8%
現実には日本にいる環境では国語・中国語のレベルが上がらないのは仕方がない	11.4%
現在使用している教科書は海外華僑子弟の中国語教育に適している	6.1%
その他	0.9%
不明	6.1%

華僑学校が行っている語学教育について、両調査ともに約 70%の人（横浜中華学院 69.5%、横浜山手中華学校 77.6%）が学校の特色である中・日・英の三言語教育に対し肯定の姿勢をみせている。その一方、学校が語学教育にもっと力を入れることを望む人が多く、特に、中国語教育に関しては、現状のままでよいと思う人が 10%台（横浜中華学院 12.3%、横浜山手中華学校 15.8%）にとどまっているに対し、より高度なレベルの教育を目指すべきとの意見が圧倒的に多い（横浜中華学院 49.3%、横浜山手中華学校 27.2%）。逆を言えば、華僑学校が実施している中国語教育のレベル、中国語習得の学力に対し、疑問を持っている人が多いととらえよう。この疑問は横浜山手中華学校の調査の自由記述の欄にもあらわれている。例えば、「三ヶ国語学習を中途半端にするよりも、中国語に力を入れるほうが良い」、「卒業生の教師の中国語レベルに疑問」、「華僑学校は祖国の言語と文化の教育強化に

努めるべき」、などの意見がでている。

もう一つ注目する点は、日本で生まれ育った子どもに適した教育方法、教材の整備を要求する意見である。これは横浜中華学院において 26.8%を占め、また、横浜山手中華学校では、同じ項目は設定されていなかったものの、使用する教科書に対する賛同率が低く、より日本で生まれ育った子どもに適した教材を求めていることのあらわれと考えられる。第三章で論じたように、現在の華僑学校においては、中国語を母語とするよりも、日本で生まれ育ったことにより日本語を母語とする生徒が多数を占めている。そのため、従来の中国語を国語と認識する教育方式、または中国や台湾の教科書をそのまま導入することに疑問を感じる人が少なくなく、より現在の生徒の特徴に対応する中国語教育が求められているといえる。

3. 華僑学校の魅力と欠点について

● 横浜中華学院：

あなたが感じる母校の良い特徴、魅力を以下のカテゴリのうち3つをあげてください。

(複数回答可)

同胞の同級、同窓生の交流が楽しい、結束が強い	29.1%
中国語、中国文化が修得できる	19.9%
教師と生徒が家族的である	19.5%
低学年で三ヶ国語（中、日、英）が学習でき、バイリンガルが育つ	17.2%
校風が自由	11.6%
獅子舞、龍舞、民族舞踊等の活動素晴らしい	10.9%
少人数教育	10.3%
民族教育が受けられる。アイデンティティの確立ができる	8.3%
国際性があり、華僑社会一体化している	4.6%
その他	16.2%

母校の欠点、弱点と思われるところを以下のカテゴリから3つ以内あげてください。

(複数回答可)

教職員への不満	22.5%
生徒数が少ない	17.9%
学力レベル	17.2%
教育施設、教材設備関係	16.6%
受験指導	16.6%
教育課程や科目、教材	12.9%

思想教育の偏り	3.3%
卒業後の就職紹介	2.0%
学費等の負担	1.7%
その他	34.4%

● 横浜山手中華学校：

あなたが感じる母校の良い特徴、魅力を以下のカテゴリのうち3つをあげてください。

(複数回答可)

中国語、中国文化が修得できる	60.5%
同級、同窓生の交流が楽しい、結束が強い	33.3%
民族教育が受けられる、アイデンティティの確立ができる	31.1%
低学年で三ヶ国語（中、日、英）が学習でき、バイリンガルが育つ	29.8%
教師と生徒の関係が家族的である	26.3%
国際性があり、また華僑社会の一体化に貢献している	21.9%
獅子舞、龍舞、民族舞踊等の活動を体験できる	19.3%
少人数教育	18.0%
校風が良い	7.5%
その他	1.8%

母校の欠点、弱点と思われるところを以下のカテゴリから3つまであげてください。

(複数回答可)

教育施設、教材設備関係	54.4%
教職員への不満	23.7%
学費などの負担	23.2%
生徒数が少ない	17.5%
受験指導	13.2%
生徒の自主性・自立性	12.3%
学力レベル	11.8%
民族教育の偏り	11.0%
教育課程や科目、教材	7.5%
その他	7.5%

母校の良い点・魅力について、両調査ともに第1、2位であったのは中国の言語の習得や民族文化の体験ができることと、同級生との交流、結束力が強い、つまり仲間ができたこと、である。それと同時に、中・日・英の三言語への学習ができること、また教師との家族的な関係、を魅力と感じる人も両調査ともに20%前後の数値を示している。このように、多くの卒業生は華僑学校の学習内容、そして、同級生ないし教員との人間関係に満足しているととらえよう。

特に同級生であった者間の結束力が強いことは、日本という自分の民族性とは異なる社会の中、近い家庭環境、文化背景を持つ華僑・華人の子どもが華僑学校における学習を通して、仲間意識を培い、強い絆を築いていくことの反映と考えられる。また、教員との親密な関係性は、日本の学校に比べ、華僑学校は生徒数が少ないことから一人ひとりが教員との接触機会が多いことが理由として挙げられると同時に、教職員にはこれらの華僑学校出身の者が多く、学校に対する愛着と華僑・華人教育への強い思いが生徒に届き、評価されたと考えられる。これらの点とあわせて、教員、生徒がともに中華街を中心的とした生活環境にいることも両者の関係性をより親密に、家族的なものにつなげていったといえよう。

一方で、母校の欠点、弱点については、教員や教育施設・設備の不備に集中している。上記の教師との関係が魅力とを感じる人が多いことから、この教師への不満は人間性に対するものではなく、指導力に対するものと考えられよう。つまり、この結果は従来の華僑学校の出身者が多く占める教員構成に対し、卒業生は、教育の専門知識の不足を指摘し、生徒への指導能力に対する不安をあらわにしたものである。そして、この教員の指導力に対する疑問は、学校の弱点として受験指導、学力レベルを指摘した人は両調査ともに 10%以上を示すことから伺える。また、前述した財政上の制約から、華僑学校の教育設備の不足と老朽化が深刻であることは、ここで教育施設・設備の不備への不満としてあらわれている。さらに、横浜山手中華学校の調査では、学費に負担を感じたことがあげられたのは第三章で論じた財政難を解消するために学校が実施した授業料の値上げと関連していると考えられよう。

4. 華僑学校の将来について

● 横浜中華学院：

母校の将来の役割はどうあるべきか。(複数回答可)

バイリンガル（二ヶ国語以上話せる者）を作り上げることに全力を尽くすべき	63.2%
各種学校の認定校から文部省認定学校になるように努力すべき	56%
進学教育にもっと力を入れるべきである	50.7%

国際的な視野にたち、世界に飛翔する国際人教育に力点をおくべき	45.7%
中国語の補習教室をもっと活発にすべきである	27.8%
中華街等に中国文化の厚みを増し、また多彩にすべく積極的に寄与すべきである	21.9%
民族教育にもっと力を入れるべきである	14.9%
留学生を受け入れ教育の対象枠を広げるべきである	13.2%
大学を設置して総合一貫教育を行うべき	6.3%
通信教育を設置すべきである	6.3%

母校からの高校受験と大学受験に関して（複数回答可）

もっと受験に力を入れてほしい	43.0%
母校は各種学校扱いなので受験できる学校が少ないので困った	38.4%
いまの民族教育重視ではとてもハンディである	33.1%
母校の教科が多いので受験に負担である	7.6%
受験勉強は塾で補っているからハンディとは思わない	4.3%
その他	13.2%
不明	8.3%

● 横浜山手中華学校：

母校の将来の役割はどうあるべきか。（複数回答可）

バイリンガル（二ヶ国語以上話せる者）を作り上げることに全力を尽くすべき	50.0%
各種学校の認定校から文部省認定学校になるように努力すべき	43.0%
日本の学校に通う華僑華人子弟の週末学校を設置すべきである （中華学校に通っていない子どもたちのためにサースクール等を設置してほしい）	22.8%
現行通りでよい	15.8%
民族教育にもっと力を入れるべきである	14.0%
中華街等がさらに中国文化の神髄を取り入れ多彩になるよう、積極的に寄与すべき	11.8%
進学にもっと力を入れるべきである	10.5%
一般の私立学校に発展させるべき	9.6%
非華僑・華人を対象とする中国語、中国文化教室を設置すべきである	8.8%
中国からの大使館員・中資企業・学者等短期滞在者の子弟が滞日中授業を受け	8.3%
帰国後国内のカリキュラムに編入できるクラスを設置すべき	
留学生を受け入れ教育の対象枠を広げるべきである	8.3%
高校を設置して総合一貫教育を行う	3.9%
通信教育を設置すべきである	3.5%
中華学校の役割は終わった	0.9%
その他	1.3%

母校からの高校受験に関してどう考えますか

問題ない	46.9%
もっと受験対策に力を入れてほしい	13.6%
今の民族教育重視ではハンディがある	7.5%
母校の教科が多いので受験に負担である	6.6%
受験勉強は塾で補っているからハンディとは思わない	6.1%

その他	2.2%
不明	17.1%

卒業生らが考える将来の華僑学校の姿としては、中国語と日本語の二言語、ないしそれ以上の種類の言語が自由に駆使できるように、バイリンガル教育に徹底的に行うべき意見が最も多い。これは華僑学校が実践してきた二言語（三言語）の教育方針への認識としてとらえることができると同時に、よりハイレベルな教育を求める卒業生の姿勢も確認できよう。

もう一点として、意見が集中したのは学校における各種学校という法的地位の改善である。これは横浜中華学院に 56%、横浜山手中華学校に 46%（一般の私立学校に発展させるべき意見をあわせると 53.6%）とどちらも高い数値を示している。これは華僑学校が受けてきたさまざまな制約をよく知る卒業生は、法的地位が教育の実施うえで一番の支障であると認識し、その改善を訴えているととらえることができよう。

次に注目したいのは、学校の場合以外の教育提供への強い要望である。それは週末の中国語補習教室をすでに設置してある横浜中華学校において、その役割を果たすべきとの意見が 27.8%を示し、横浜山手中華学校においては、中国語週末学校の設立を希望する意見が 22.8%を示していることから明らかである。その背景には子どもを日本の学校に通わせながら、中国語、民族文化に触れさせたいという卒業生の実態がうかがえる。そして、2004 年の横浜山手中華学校の調査では、日本の学校に通う子どもを対象とする週末学校のほか、帰国を前提とする短期滞在者の子どもへの教育対策や、華僑・華人以外の人々に対する中国語・中華文化を伝達する教育の場としての設置なども求められている。このように、華僑・華人社会の多様化とともに、単調なる全日制の学校システムだけでなく、多様化に対応できる多彩な教育上の整備が求められている。加えて、民族を超えた教育の場の提供を求める声もでてくる。これを横浜中華学院の調査の国際的な視野を持ち、国際人育成の教育に努めるべきとの意見が 45.7%も占めていることでみると、中国語や中華文化の寄与への期待と同時に、華僑学校はこれまでの民族の枠を超え、国際性を持つ教育の実施を期待

する華僑・華人の姿が浮かべよう。

そして、学校の将来への期待に関して、もう一つ多く挙げられたのは進学教育に力を入れるべきとの意見である。これは二番目の「母校からの高校・大学受験に関して」の質問項目に、受験対策にもっと力を入れてほしいとの答えが両調査ともに上位を示したことも、同様の意向が読み取れる。なお、この結果から、華僑・華人における日本の学校への進学傾向、つまり、現地定住志向が伺えよう。一方で、横浜中華学院においては、各種学校の地位から受験できる学校が少ないとの項目に高い数値を示したのは、調査当時の 1989 年では大学受験の資格緩和がまだ行われておらず、日本の大学への進学が大きく制限されていたことと関連している。

以上をまとめれば、華僑学校を最も知っている卒業生は、自身の華僑学校での学習生活が楽しく思い、中国語・中国文化とのふれあいができたことを魅力的に感じ、現在の生活にもプラスになっていると考えている人が多い。その一方、自分の子どもの教育の場を考えると、華僑学校を選択肢にする割合は半数以下となっている。

卒業生であるにもかかわらず、なぜ自分の子どもを華僑学校ではなく、日本の学校に通わせたいと考えるのか。その表面的な理由としては、日本社会での定住の中で、子どもを日本の学校に通わせるのが当然である、また、華僑学校が少ないことから、通うことができないなどを理由としてあげることができる。一方で、上記の華僑学校の調査からみた卒業生の問題意識を踏まえると、これは華僑学校自身が抱える問題と日本社会の対応の 2 つの側面から考える必要がある。

実際に華僑・華人は日本社会で定住をするにつれ、その生活基盤ないし社会構造は大きく変化してきている。したがって教育への要請も変わってきていることが明らかである。特に、華僑学校教育に対し、従来の出身国と同様な教育のみではなく、もっと現地の社会、つまり日本での生活に順応した、かつ華僑・華人の子どもの特徴に応じた教育（例えば、日本に生まれ育った子どもに適応した教育の整備、教員の質の向上、進学指導の強化、国

際的視野を持つ教育の理念の導入、多様化する生徒への対応、教育設備の更新など）が求められるようになってきている。これにより、従来の民族教育のみを専念した華僑学校の教育は、上述のような華僑・華人の要請に対応できないことが、多くの卒業生が考えるように、自分の子どもを母校ではなく、日本の学校に入学させる理由として挙げられる。そして、第三章で論じた華僑学校教育が近年に大きな変化を遂げてきたことは、この要望に対する応答であると考えられよう。この華僑・華人社会の要望に応じ、華僑学校はこれから更なる教育上の改革が求められている。

上記の学校自身の問題と同時に、卒業生に自分の子どもを華僑学校に入学させることを妨げるもう一つの原因は、日本政府が規定する学校の法的地位である。日本の学校教育法から各種学校として位置づけられた華僑学校は生徒の入学や進学をはじめ、財政、学校運営などにおいて、様々な不利益を受けていることはすでに論じたとおりである。特に進学時の制約をわが身をもって体験した卒業生にとって、日本で生活していくうえで、子どもを進学上支障のない日本の学校に入学させることが無難と一般的に考えられよう。

ここで注目したいのは、子どもを中国語補習クラスにいれると答えた人（横浜中華学院では14.6%を占める）、さらに、華僑学校の将来の役割に対し、日本の学校に通う子どもの中国語教室の設置・活用を要望する人（横浜山手中華学校 22.8%、横浜中華学院 27.8%）が高い数値を占めていることである。つまり、子どもを日本の学校への就学と考えながらも、なんらかの形で子どもに民族言語、文化を学習させたいという保護者の要望は強いと受け取ることができよう。その意味では、華僑・華人にとって、日本社会に生活していく時には、必要な学力と民族の言語・文化への習得の両方が大切であることが確認されたい。

民族教育と現地志向の進学教育、一見バランスの取れた華僑学校のバイリンガル教育に対し、中国語の教育が不十分であるという不満がでていると同時に、進学のための教育にもっと力を入れるべきであるとの要請も強い。そして、上記の「異なる方向を目指す二つの教育体系を同時進行的に施行することは、逆に学校の立脚点を曖昧にした」⁵とも指摘

されている。このように、現在華僑学校が実施している民族教育と進学教育の二本の柱はジレンマのようにとらえられる。一方で、視点を変えれば、これは日本という地で華僑・華人として生きていくために華僑学校に求められる姿であり、この二本の柱への対応が今後の華僑学校教育の最大な課題ととらえよう。

中国と日本の両方の科目が組まれているため、華僑学校は日本の学校に比べて週間あたりの授業時数が 1、2 割多いのが一般的である（表 6-11 参照）。そのため、子どもの負担も日本の学校に通う子どもより重いことが想像できよう。ゆとり教育が叫ばれている今、教育の質の向上と同時に、生徒の負担を考慮した教育の改善が学校に求められている。

表 6-11 学習指導要領が示す小・中学校の週間授業時数と各華僑学校の週間授業時数比較

	小一	小二	小三	小四	小五	小六	中一	中二	中三
東京中華学校	27	28	28	31	35	35	39	39	39
横浜中華学院	32	32	34	34	36	36	39	39	39
横浜山手中華学校	25	26	30	32	34	34	35	35	35
大阪中華学校	26	26	28	31	33	35	37	37	37
神戸中華同文学校	26	27	31	32	33	33	34	34	34
日本の学校	23	24	26	27	28	28	34	34	34

出所：小・中学校学習指導要領（平成 10 年）、各華僑学校の教育課程により作成。

第二節 多文化・多民族化社会における華僑・華人教育の課題

第一項 華僑・華人教育の課題

前節では主に横浜中華学院と横浜山手中華学校の 2 校の調査結果を通して、華僑学校が抱える問題について検討してきた。これを踏まえて、華僑・華人教育全体の課題として以下大きく 4 点を提示する。

1. 日本政府による制度上の保障

日本政府による制度上の保障の獲得は華僑・華人教育の最も緊急な課題である。

日本社会に居住する華僑・華人の学齢期の子どもにとって、教育を受けるには、華僑学校に行くか、日本の学校に行くかの二つの選択肢がある。子どもの民族言語・文化の継承、アイデンティティの形成などから考慮すると、華僑学校に通うのがベストと思われる。しかし、これまでにみてきたように、各種学校という法的な地位から、華僑学校は日本の正規な教育機関として認められておらず、そのため、生徒の入学、進学、または学校の運営などにおいて多くの問題が生じている。この現状から、華僑学校に就学するより、実際に日本の国公立学校への就学を選択する子どもが圧倒的多い。

しかし、日本の学校は華僑・華人の子どもにとって良い教育環境とは言えない。それは第五章で述べたように、日本の教育法により「義務教育の適用は国民のみであり、外国籍の子どもに対する教育は、希望者のみの恩恵的扱いである」⁶ことから、日本の学校が中国・台湾籍を持つ華僑の子どもを積極的に受け入れることはない。それだけではない。日本の教育システムにおいては異なる言語・文化背景の子どもへの配慮が行われていない。そのため、華僑・華人の子どもが日本の学校に入学した場合、日本人と同じ教科書を用い、同じ授業を受け、その教科書と授業はもちろん日本語が中心となり、そのうえ、日本人の子どもと同様の行動が要求され、民族性を表現することは肯定されていない。このような状況を長期的に続けると、華僑・華人の民族言語・文化の断絶が生じる恐れがある。

そのために、日本の学校に通わせながらも、家庭教育や補習クラスなどで、なんらかの形で子どもに中国語を勉強させる華僑・華人が多いのである。これに応じ、大きく発展してきたのは第四章で取り上げた中国語週末学校・教室、またはテレビ中文学校などの華僑・華人教育活動である。しかし、これらの教育活動において、一部の学校法人・財団法人が運営するものを除いて、華僑・華人の個人が自主的に開設するものがほとんどである。そのため、教育の質の保障はもちろん、多くのところでは教育活動の場所の確保さえ困難である。また、授業料のみで運営する中国語週末学校・教室の多くは、財政上の採算から、中国人の集中する大都会に拠点を置くのが一般的である。そのため、華僑・華人の居住す

る地域によっては教育をうけることは不可能な場合も多い。また、これらの新しい教育活動は授業料が安いとはいえ、昼間の日本の学校での出費もあり、経済的な面の負担から、子どもを学習させることのできない家庭もあることは想像できる。これらのことから、実際には、教育を受けられない華僑・華人の子どもも少なくないだろう。

国籍や民族の出自に関係なく、外国人の子どもを含む全ての人に教育の受ける権利を保障していることはすでに「国際人権規約」や「児童の権利に関する条約」などの国際規約に規定されており、日本でも批准している。さらに、これらの国際条約は「宗教上、言語上の、あるいはほかの何らかの背景を持つ少数者、少数民族に属する人々が法の前での平等な取り扱いを保障されるだけでなく、自己の文化、言語、宗教、生活様式等を維持したり、使用したりする権利、即ちアイデンティティ保全の権利を持つことを示している」⁷。従って、これらの規約を批准した国において教育の施策を行う際、社会的マイノリティの民族言語、文化への配慮を積極的に取り入れる必要がある。しかし、日本の教育の実態をみると、マイノリティである外国人の子どもの言語、文化を保障する教育機会・場所は提供されていないのが実情である。その代わり、上記の華僑学校を含む華僑・華人が自ら行っている教育活動はこの役割を果たしていると考えられる。

以上のことから、華僑・華人の教育活動に対し、日本政府は多文化教育の理念に基づき、その果たす役割を再認識し、現行の教育施策を見直す必要があるのではないだろうか。しかし、それは華僑・華人教育を日本の教育体制に強引に押し込むことを意味するのではない。例えば、華僑学校に対し、日本の正規学校の資格を与える代わりに、日本の学習指導要領に規定した教育課程を準ずること課し、民族言語・文化の科目を制限する、のではなく、その民族教育という特色を尊重しつつ、行政により進学や財政面上の支援が行われることを望む。さらに、華僑学校だけではなく、ほかの民族言語・文化の継承を目的とする華僑・華人活動に対しても、マイノリティの教育権、とりわけ言語・文化の教育権の保障という視点を基盤に、学校教育、および社会教育の全般にわたる教育上の支援と保障が求められる。

この行政による制度上の保障は、華僑・華人教育の最大の課題であり、願いでもある。

一方で、これは同時に多文化・多民族化社会としての日本に提示された課題であるともいえよう。

2. 教育の質の向上

教育の質の向上は華僑・華人教育が抱える現実的な課題である。具体的には、以下3つの側面からの見直すが必要になると考えられる。

①適切な教材の作成

現在、各種の華僑・華人教育施設に通う子どもの多くを占めているのは日本に生まれ育った子どもである。彼らにとって、中国語は第二言語である。そのため、従来の母語としての中国語を教授する教育方式はもはや適応しなくなった。第三章でもみたように、一部の華僑学校では、この実態を受け、海外の華僑・華人の子どものために出版された教科書を使用し、言語教育の体制を導入するなどして効果を見せている。しかし、その際に使用されている教科書はもともと非漢字圏を含む海外に在住する中国語を母語としないすべての華僑・華人向けのものであり、より日本の子どもの特徴に合う教科書、もしくは副教材の作成の必要性が出ている。

そして、全日制の学校で使用するものの他、中国語週末学校・教室、またはテレビ中文学校などの教育活動専用の教材の作成も不可欠となる。現在の各中国語週末学校・教室は教科書として、日本で発売される中国語学習教材をはじめ、中国や台湾の学校の教科書、または中国が開発した語学教科書、ないし自作の教材などを各種利用している。一方、それらの多くは華僑・華人の子どもに適しているとはいいがたい。在日華僑・華人の子どもに合ったバリエーションのある教科書、さらには教科書とセットにする教材、教具の作成が緊急の課題となっている。それを実現するには、各華僑・華人教育施設間の連携が求められているうえ、在日華僑・華人社会による支援、さらには日本と中国の教育研究者の力を借りることも視野にいれるべきであろう。つまり、適切な教材の作成においては、現場

の教員と教育の専門家との連携が不可欠であると考えられる。

②高い資質を持つ教員の養成

前記の2つの華僑学校の調査結果から、卒業生たちは教員の暖かい人間性を認めながらも、教員の質に対する不安をあらわにしていることが確認された。そして、この財政上の制限にもたらした華僑学校の教員の不足、教員のレベルの低下の問題は、1990年代以降の生徒数の増加、生徒構成の多様化により、ますます深刻になる一方である。教員の不足と教育の質の維持は華僑学校を悩ませる大きな問題となっている。それを改善するために、華僑学校は、即戦力のある元中国・台湾で教員経験を持つ新華僑・華人を採用する例が近年に多く見られた。これは中国語週末学校・教室、テレビ中文学校などにおいても同様である。しかし、中国語を母語とする子どもを相手にしてきた元教員が、日本社会で生活をし、日本語を第一言語とする生徒に教育を施す際には、さまざまな不適応が生じる。それゆえに、各教育施設にとって、安定した教育の質を保つことは容易なことではない。

例えば、華僑学校の例をあげると、教育の内容に合わせ、各華僑学校は現在、学校出身者である老華僑・華人の教員のほか、教員免許を持つ日本人の教員、教師経験のある新華僑・華人の教員、または英語を母語とする教員など、実に多様な背景を持つ教員の組織となっている。しかし、個個人のもつ生活背景の違いから、教育に対する考え方も異なり、教員たちは指導スタイル、教育理念もさまざまであり、それを一致させるのは非常に難しい。従って、華僑学校教員の多様化とともに、その質の保障が大きな問題となっている。

教育の質の向上を目指して、実際に現在、各華僑学校、または大規模の中国語週末学校・教室などにおいては、校内で教員の研究会を開いたり、中国の大学へ教員を送って研修させたりするなどの独自の教員の育成を行っている⁸が、それだけでは全体的な質の向上までには程遠い。この教員の問題を根本的に解決するためには、華僑学校、中国語週末学校・教室等の教育体制に応じた教師の人材の育成が重要となるだろう。

華僑・華人教育の主な教育対象は日本で生活する華僑・華人の子どもである。そのために、期待されている教師像は、中国語や中華文化に対する知識を持つだけではなく、日本

の教育システムへの理解、さらには言語教育の知識も必要となる。すなわち、中国と日本の両方の教育について専門的な知識をもち、かつバイリンガル教育に詳しい人材が教員として最適になると考えられる。しかし、実際にこのような人材を確保することは、至難の業であることは言うまでもない。そのため、日本の華僑・華人教育活動の基盤として高い資質を持つ専門の教員の育成が重要な課題となる。

③教育施設間の交流・連携

日・中両国の教育システムの違いから、高い資質の教員の育成は簡単ではない。それを実現するに、まず欠かせないのは教育施設間の連携である。

全日制の華僑学校の教員の問題を改善するには、一貫した教員の養成と研修制度が必要となるだろう。一方で、この教員の育成に不可欠なのは各学校間の協力である。その意味では、政治的な原因で 1950 年代から大陸系と台湾系に分かれて教育活動を行ってきた華僑学校は多文化の視点に立ち、お互いに連携して教員育成システムを作っていくことが、教員育成の前提となる。

この華僑学校間の交流は華僑・華人からの願いでもある。2004 年に実施された横浜山手中華学校の調査において、1952 年より分かれて教育を行ってきた「横浜山手中華学校と横浜中華学院の将来について」の質問に対し、卒業生の答えは以下の通りとなっている。「統一していくことが望ましい」と答えた人が 34.6%、「政治的な反発を解消し、それぞれ特色ある教育方針を持った二校があってもいい」と答えた人は 29.8%、「両校の教師、生徒、家長の交流拡大を図るべきだ」と答えた人は 21.1%、そして「現状維持でやむをえない」と答えた人は 14.5%である⁹。上記の結果から、大多数の華僑・華人は両学校が交流を深めることにより友好な関係を築いていくことを望んでいることがうかがえる。

実際には、この華僑学校間の交流の動きがすでに始まっている。2002 年より、5 校の全華僑学校がメンバーとなる中華学校協議会が発足し、その目的は生徒間の交流などを含めた華僑学校間の連携を図ることである。そして、中華学校協議会の活動方針としては、「各校の教育方針などに関しては縛ることなく独自性を堅持しつつ、生徒のために協調すべき

事は5校が協議して対応する」¹⁰ことが掲げられている。具体的には、各学校を運営する理事会のメンバーをはじめ、学校の校長等の管理者が出席とする年に数回の会議の通して、現在華僑学校が直面する教育上の共通の問題、課題を協議し、改善に向けて相互の連携、協力等の議論が行われている。そのうち、教員の育成も課題として挙げられている。

今後は、同じ問題と課題を抱える5校の華僑学校がお互いの考えを尊重したうえ、政治的な分裂を乗り越え、力を合わせて教育の質の向上に努めることを期待する。

そして、中国語週末学校・教室、テレビ中文学校等の新しい教育活動においても、教員の質を高めるためには、学校独自の教員研修や研究会を積極的に行うことが不可欠である。それと同時に、これまでに交流が少ない新しい教育活動にとってかわり、他校との共同研修や教育の専門家を招いての定期的な研究会の開催などを通して、お互いの特徴、長所を理解し、問題点をより明確にとらえることは教員の質、および教育の質の向上につながるのではないかと考えられる。

一方で、新しい華僑・華人教育の発展に伴い、相互間の連携を図る動きも出てきている。2005年6月に東京華僑会館において、日本華文教育協議会¹¹主催の週末華文学校懇談会が開催された。中国語週末学校・教室の関係者をはじめ、教育専門家や、華僑・華人団体の関係者等も出席し、中国語週末学校・教室の現状、共通する問題点（教材・教員・生徒の学習意欲・資金）などが検討され、週末華文学校連絡会の組織化を目指して、相互に協力していくことで合意された。これにより、新しい教育活動に対し、華僑・華人社会からの積極的な支援が期待されると同時に、各中国語週末学校・教室間の一層の交流により、教育の質の向上を促すことも考えられよう。

このように、子どもの特徴や社会の状況に適応した教材の作成、高い資質を持つ教員の育成、は華僑・華人教育活動の質を高めるに欠かせない要件である。それを実現するには、各教育施設間の連携が求められている。

3. 日本社会の一構成員としての役割

日本政府に柔軟性のある教育施策を期待されると同時に、華僑・華人教育自身も、これからは開放的な姿勢により積極的に日本社会と交流をし、社会の一構成員としての役割を果たしていく必要がある。

100年以上の歴史を持つ華僑学校をはじめ、華僑・華人教育のすべては日本社会で誕生し、社会の変動とともに歩んできた。その教育対象となる生徒をはじめ、教育を提供する教員、教育活動を支える職員も皆日本で生活をしており、言い換えれば、華僑・華人教育とは日本社会の一部と考えられよう。しかし、これらの活動に対し、文科省を中心とする政府側での対応がなされていないのは事実である。一方で、日本を土壌に発展してきた華僑・華人教育にとって、日本社会からの支援・協力をなしには今日まで至ることができていないということも事実である。

これまでの華僑学校を中心とする華僑・華人教育には、「民族教育だけに特化している」、「日本にあるのにあまり日本社会との交流がない」など、閉鎖的なイメージが強かった。その理由としては、華僑学校が民族教育に専念してきたことや、外国人学校という位置づけの中で積極的に日本社会への参加をしてこなかったこと、そして、中国語週末学校・教室などの新しい華僑・華人教育活動においても、日本の社会との交流が少なかったことなどがあげられる。

これから華僑・華人教育が日本社会で発展を続けていくには、古い観念を捨て、積極的に地域社会と関わりを持っていくことが重要となる。換言すれば、より開放的な姿勢で、積極的に日本社会と交流をし、自らの存在意義を主張していくと同時に、日本における位置づけと役割を明確にし、地域社会に貢献する力を発揮していく必要があると考えられる。そのために、華僑・華人教育は日本社会の教育の一部であるという認識に立ち、華僑・華人社会の狭い枠を超え、日本の学校教育をはじめ、在日韓国、朝鮮人学校やインターナショナルスクール等との交流も視野に入れるべきである。そのうえ、日本社会で活躍する各種の社会教育活動との交流も積極的に行い、連携して日本の教育の整備に貢献することが求められている。さらに、教育分野のみならず、華僑・華人教育における言語・文化の特

色を生かし、社会の一構成員として日本社会に主体的に働きかけていくことを期待する。

実際に 1990 年代に入ってから、華僑・華人教育も教育の理念をはじめ、教育の内容に多様化を示し、より柔軟性のある教育へと変貌してきていることはこれまでの考察でわかった。例えば、各華僑・華人教育施設においては、華僑・華人の子どものほか、日本人の生徒も多く受け入れていることや、華僑学校では国際人育成の教育方針を打ち出していることなどをあげることができる。一方で、このような変化をどのようにして日本社会に伝えるのか、また、どのように日本の教育と連携していくことができるのか、さらに、地域社会に対し、どのような役割を果たしていくのか、これらはすべて華僑・華人教育が考えなければならない重要な課題である。

4. 多様化する生徒への対応

従来の華僑・華人教育の対象は、中国・台湾籍を持ち華僑の子どもが絶対的多数を占めていた。この状況は 1980 年代の半ばまでに続いたのである。例えば、第三章で取上げた神戸中華同文学校の例を見ると、1983 年の在籍児童・生徒 854 名のうち、中国籍（台湾を含む）所持者は 95.9%の 819 名となっており、その背景から見ると、老華僑の子孫がほとんどであった。一方で、1980 年代後半から、新華僑・華人の大量参入により、従来の華僑・華人社会が激しく変化し、多様化してきた。これに加えて、1980 年代以降に日本社会の国際化も加速してきた。これらの社会の変化をうけ、華僑・華人教育における在籍生徒の構成の変化も見られた。前記の神戸中華同文学校において、1993 年の児童・生徒のうち、中国籍（台湾を含む）所持者の割合は 71.2%に低下し、さらに 2005 年には 33.3%までに減少している。それに対し、日本国籍所持者は 1983 年の 1.6%から、1993 年に 24.6%、2005 年には 63.8%までに達している。

この国籍の変化と同時に、華僑・華人教育施設に在籍する児童・生徒の背景も多様化を呈してきている。現在では、老華僑・華人の後裔、新華僑・華人の子ども、中国人と日本人の国際結婚による子どものほかに、近年では中国と文化的な起源をもたない純粋な日本

人の子どもの増加が目立ち、生徒の背景が多種多彩となってきた。

さらに、児童・生徒の多様化は、上記の国籍や背景だけではなく、生徒の出身地、日本への定着度、家庭環境、言語能力、文化的属性にまで及んでいる。例えば、中国から転校してきた新華僑の子どもは中国語を母語としてしっかり身につけており、中国の文化的属性を多くあらわしている。これに対し、日本人の子どもは入学前の段階に中国語との接触がほとんどなく、日本の文化の属性を主に持っている。また、親が日本国籍を取得した子ども、両親が国際結婚の子どもの場合、家庭状況の相違から、彼らの中国語、および日本語の能力、さらには文化的属性も多様性を呈している。この異なった国籍・背景を所持し、かつ多様な文化性を持つ子どもに教育はどのように対応していくか。これは華僑・華人教育にとってもっとも現実的な課題である。

それを解決していくためには、現在の華僑・華人教育の内容の見直しを行い、より個々の生徒の特徴、そのニーズに対応した多彩な教育コースの提供が必要となるだろう。それと同時に、華僑・華人教育の体制を充実化させることも不可欠であると考えられる。実際、前記の華僑学校の卒業生の調査結果にも、全日制の華僑教育体制以外に、短期滞在者の子どもが帰国しても中国国内の教育レベルについていけるための学習プログラムの設置や、日本の学校に通学する子どものための中国語週末教育コースの開設など、充実した華僑・華人教育体制の整備への要請が出ている。このように、多様化する子どもたち、さらには多様化する華僑・華人の教育要請に適応する教育システムの提供が華僑・華人教育に求められている。

第二項 多文化・多民族化に向かう華僑・華人教育—多文化教育の視点による教育の再構築

今後、華僑・華人教育が日本社会で発展を続け、その役割を果たしていくには、上記の課題を克服していくことが不可欠であろう。一方で、多文化・多民族化に向けて、華僑・

華人教育が更なる発展を遂げる際に欠かせない重要な手続きがある。すなわち、多文化教育の視点による教育の再構築である。

多文化共生社会を迎えて、日本社会には多文化教育の理念に基づき、マイノリティへの教育の存在意義を認識し、現行の教育制度への見直しが求められていることはこれまでにきてきた通りである。他方、多文化・多民族化社会の教育の一部としてのマイノリティ教育も、文化の多元性を尊重し、多文化教育の視点から構築していく必要があるだろう。それゆえに、多文化・多民族社会である日本社会の教育の一翼を担っている華僑・華人教育もまた、存続していくには多文化教育の視点から教育の再構築が不可欠な前提となる。換言すれば、自らの民族の言語・文化の教育を行うと同時に、異なる言語・文化、または異なる言語・文化を所持する人々に対し偏見を植えつける、ないしは排除する教育であってはならないように、華僑・華人教育は常に自身を見直す必要がある。一方で、現在の華僑・華人教育の変容は多文化教育の実践へ一步を踏み込んだものとも考えられる。

そもそも華僑・華人教育とは、国境を渡り、異邦で生活する華僑・華人が自分の持っている言語・文化、伝統慣習・倫理等を子ども世代に継承するために、自ら実施した民族教育である。日本の場合をみると、従来の華僑・華人教育は次のような特色を持っていた。まずその目的は中国人としての民族的アイデンティティを継承し、中国人を育てることであつた。このため、従来の華僑・華人教育は中国語を母語として教え、教育内容に居住地の言語、文化、歴史などの一部を入れながらも、民族文化や科学知識などの一般教養を含んだ中国の教育基準に合わせたものがメインであつた。その教育目的に基づいて、教育対象は主に華僑・華人の子どもと設定し、特に中国国籍を持つ子どもが大半を占めていた。つまり、従来の華僑・華人教育は中国人教育の一部として考えられよう。視点を変えれば、従来の華僑・華人教育は日本にいながらも、日本社会との交流は少なく、比較的に閉鎖的で、ある意味では排他的な教育を行ってきたともいえる。

一方、居住地に長く住むにつれて、華僑・華人社会における世代交代が行われた。それに伴い、実際の生活環境の影響を受けて、華僑・華人の教育や生活の面において現地の言

語・文化と図らずも融合していく傾向があった。これについて、戴国輝は華僑・華人が「長い家庭生活、風俗習慣、宗教観、価値意識などの面で中国的伝統の影響から、完全なる脱却を果たしえないまま中華文化に一定のノスタルジアを覚えることがあっても、彼らの生活原理はいまやかつての『衣錦還郷』『落葉帰根』にとどまることにはなく、むしろ『落地生根』、さらには居住国の一構成員として積極的にその国づくりに自ら身を挺していこうとする生活原理を選ぶ他ない」¹²と語っている。このように、実際華僑・華人は居住地での定住の中で、その生活基盤ないし社会構造は大きく変化し、したがって教育への要請も変わってきている。そのため、従来の民族教育を中心とする華僑・華人教育では適応できなくなりつつあり、もっと現地社会に順応した柔軟性のある教育が求められるようになったのである。これをうけ、現在の華僑・華人教育は以前と異なる様相を見せている。

まず、教育対象について、現在の各種の教育活動は華僑・華人の子どもを主な教育対象と設定はしているものの、実際の生徒募集に関しては国籍・出身について一切の制限を設けていない。つまり、現在の華僑・華人教育は国籍、民族にとらわれず全ての子どもに開放しているである。そのため、中国と文化的起源を持たない子どもの入学も可能である。実際には華僑学校をはじめ、中国語週末学校・教室、テレビ中文学校などにおいては多くの日本人が在籍し、華僑・華人の子どもとともに勉強をしているのが現状である。さらに、中国語週末学校・教室やテレビ中文学校などの新しい教育活動において、学生の身分認証を行っていないところが多いことから、正式な登録が行われていない不法滞在者の子どもの在籍も可能となっている。

次に、教育方針について、現在の華僑・華人教育は中国の言語・文化の教育を基本方針としながらも、生徒の所在する社会環境の多様化をうけ、「社会生活のグローバル化に対応して、柔軟な姿勢で生徒の将来に必要な教育を行っていく」¹³ことを重要な方針として掲げている。これに基づき、華僑・華人教育は中国語、中国の歴史・文化の教育を最重要視すると同時に、日本の文化・風俗・習慣も授業に多く取り入れ、さらには英語教育にも力を入れて、国際的に通用する人材の育成を教育目標としている。つまり、中国的なものだ

けでなく、多様な言語・文化の内容が組み込まれていることは、1990年代以降の華僑・華人教育活動の共通点であるといえる。

このように、近年の華僑・華人教育は、在日華僑・華人の子どもの母語・伝統文化の継承するという大きな役目を背負っていると同時に、多様な言語・文化の教育内容を取り入れ、さらには中国と文化的起源を持つ子どもだけに限らず、すべての子どもに教育の扉を開くことによって、多文化教育に向かって変容しつつあると確認することができよう。

そして、このような言語、文化を特色とする教育は従来の華僑・華人教育に対して「華文教育」¹⁴と呼ばれている。『華僑華人百科全書』によれば、「華僑教育」と「華文教育」の定義は以下の通りである。「華僑教育」とは「華僑が居留国で自分の子どものために行われる中国語、および科学、文化知識の教育のこと」¹⁵、そして、「華文教育」とは「華僑・華人が居留国で自分の子どものために行う中国の民族言語・文化の教育のこと」¹⁶である。「華文教育」について、欧米では「中文教育」とも呼ばれている。一般では「華文教育」は「華僑教育」から変化してきたものと見られ、両者の主な違いに関しては以下の四点にまとめることができる¹⁷。

第一に教育対象の違いである。「華僑教育」は世界各国に生活している華僑の子どもの主な教育対象としているに対し、「華文教育」の対象は華僑の子どもを含む、華人の後裔や、さらには中国と文化的起源を持たなくても、中国語、中華文化の学習を志向する全ての人々が対象となりうる。第二に両者の目的の違いである。「華僑教育」は中国人としてのアイデンティティを培い、中国人の育成を目標としている。これに対し、「華文教育」は華僑・華人に民族言語・文化の継承を目的とするほか、中国語、中華文化の学習機会の提供と伝播することも目的としている。第三は教育内容の違いである。「華僑教育」は中国語を主な教授言語とし、教学内容については中国語を母語として教授し、文化、歴史や科学知識等を中国の標準に基づいて編成されているのが一般的である。これに対し、「華文教育」においては中国語が必ずしも教授言語であるとは限らない。そして、教育内容においても、中国の言語・文化以外に、居留国の文化、歴史などの基礎教養を多く取り入れるケースが多い。

何よりも「華文教育」は中国の標準による教育を実施することではないことである。第四に性格の違いである。「華僑教育」は海外に住む中国国籍を持つ華僑の子どもを対象に、本国の規定に準じて教育を行うため、学歴は本国の教育部に認められる。つまり中国の教育の一部ととらえよう。一方、「華文教育」においては、華僑・華人が自ら実施するものであるが、その多くは居留国の教育当局の承認をうけており、また政府からの支援を受けているケースも多い。そのことから、「華文教育」は居留国の多元的な教育体制の一翼と認識することができよう。

以上のことから、「華文教育」は「華僑教育」を淵源とするものの、現在ではその教育の目的、対象をはじめ、教育内容、さらには性格も異なっていることが確認できる。そして、今日の世界の華僑・華人社会の全体をみると、華僑教育に代わって、いまでは華文教育が華僑・華人教育の主流となっている。そして、上記に照らし合わせてみると、日本の華僑・華人教育も従来の華僑教育から、華文教育へ移行してきているといえる。

多文化教育について朝倉が「お互いにの社会的、文化的アイデンティティを認めながら『統合、協同、そして平等』、換言すれば『連帯』こそが、多文化社会あるいは、多文化学校、多文化社会教育にふさわしいあり方である」と指摘している¹⁸。視点を変えれば、日本の華僑・華人教育における国籍、民族の枠を超え、言語・文化を特色とする華文教育への移行は多文化教育への試みともとらえるのではないか。

一方、いまだ多文化教育にむけて、模索段階である華僑・華人教育は依然として多くの課題に直面している。例えば、少数民族出身の子どもに対する教育上の配慮や、不法滞在者の子どもの教育権利を考慮した上での教育援助、そのほか、生徒の多様化から生み出された民族教育のあり方の再考や、中国と台湾の分岐から生じた教育上の問題などは華僑・華人教育の重要な課題となってきた。特に、多様化する生徒のニーズに対し、教育をどのように講じていくのか、そして、従来の民族教育と居留国の教育をどのように融合していくのか。これらは現在の華僑・華人教育にとって共通の課題である。

多様な文化・民族がともに生きる現代社会における華僑・華人教育は、民族固有の言語、

文化、伝統を自集団の若い世代へ継承していく役割を担っているだけではなく、多文化・多民族共生社会の教育の一部として、言語、文化を伝達していく役割、または地域の一構成員として、学習の機会の提供の責任も背負っている。そのために、今後の華僑・華人教育の実施に当たっては、寛容な心による異なる文化が持つ固有の価値を尊重し、その違いを理解したうえ、ホスト社会である日本社会の文化をはじめ、多様な文化と積極的に交流・連携してその役割を果たしていくことが求められている。つまり、もっと開かれた、かつ包容力のある多文化教育こそ、これからの華僑・華人教育が向かうべき道である。その意味では、多文化・多民族化社会に向けて、華僑・華人教育は民主主義的文化的多元主義に立脚した多文化教育の視点に基づき、再構築し続けていくことが必要となるだろう。

結

本章では、華僑・華人教育が抱えている課題を探究したうえで、今後の多文化・多民族共生社会にむけての教育の方向性について検討した。

まず第一節では、横浜中華学院と横浜山手中華学校の二校が行った調査結果に基づき、華僑学校が直面している問題と課題の整理・分析を行った。華僑学校においては、日本政府に規定されている法的地位が教育の実施に大きな支障となっていることが再確認されたと同時に、民族教育と現地志向の進学教育をどのように融合するかは、学校にとって一番の課題であることが明らかとなった。また、華僑学校はほかにも、日本で生まれ育った子どもに対応した教育の整備、多様化する生徒のニーズへの対応、教員の質の向上、進学指導の強化、国際的視野を含んだ教育理念の導入、教育設備のリニューアルなど、多くの課題を抱えていることが判明した。

第二節では、日本における華僑・華人教育について包括的にその課題を考察し、多文化教育の視点から、その方向性について検討した。第一節での華僑学校の課題を踏まえて、本節では華僑・華人教育の課題として、日本政府による制度上の保障を獲得すること、教

育の質の向上を目指すこと、日本社会の一構成員としての役割を果たすこと、多様化する生徒への対応を講ずること、の4点をあげました。今後華僑・華人教育が多文化・多民族化社会である日本で発展していくには、多文化教育の視点により教育を見直し、日本社会の一部としての役割を果たしていくことが不可欠であることを指摘した。

日本社会の少子高齢化に伴い、外国人移民の導入に関する議論や政策も積極的に行われ、これから日本は今以上に多文化・多民族化に向かっていくことは必至といえる。そのため、華僑・華人教育をはじめ、マイノリティの民族言語・文化の保持を支援する教育は多文化共生社会の教育の重要な一翼であり、その存在意義を改めて認識する必要がある。一方、所持する民族の言語・文化を大切にするとともに、異なる文化の固有価値を尊重したうえで積極的に交流を行い、多文化教育の視点から教育を構築し続けていくことがマイノリティの民族教育の最大の課題であり、今後の華僑・華人教育のあるべき姿でもある。

終章

本論文の目的は、日本社会に居住する華僑・華人が民族言語・伝統文化の維持、ないし継承のために自ら行ってきた教育活動、すなわち華僑・華人教育の考察を通して、マイノリティの言語・文化の保持を目的とする教育活動の意義と役割を再確認し、社会の変化に伴う教育の変貌を捉え、多文化・多民族化社会における教育のあり方と課題を探求することであった。

日本社会が多文化・多民族化を迎えるにつれ、教育の分野においては、文化的多元主義を根底とする多文化教育の視点を取り入れて再構築することが重要な課題となってきた。つまり、「国民育成の教育」から、「多文化社会に対応した教育」への視点の転換が迫られている。特に、外国人をはじめとする異なる言語・文化の背景を持つマイノリティの人々に対し、彼らの民族背景を考慮した日本語、日本文化への適応に向けた教育支援の重要性に加えて、彼らの民族言語・文化の保持に対する教育上の措置を講じることも緊急な課題となっている。そのために、従来の学校教育、社会教育を含む教育全般の根本的な見直しが必要になるとともに、これまでにマイノリティの人々が民族言語・伝統文化の継承を目的に自ら実施してきた教育活動の意義とその役割を再検討し、日本の教育分野における位置づけを明確にすることも重要な意味を持つと考えられる。それは、今後のマイノリティ教育のあり方を探求するにあたって不可欠な事項であるだけでなく、多文化・多民族化が進む日本社会における今後の教育のあり方を検討するにあたっても多くの示唆を与えるといえる。

以上を踏まえて、本論文では日本社会のマイノリティである華僑・華人が実施してきた民族言語・文化の継承を目的とする教育活動、すなわち華僑・華人教育に焦点を当て、考察を行った。

本論文は主に3つの視点から考察を行ってきた。まずは、歴史的な視点から民族教育として発展してきた華僑・華人教育の発展沿革の様相を考察した。次に、動態的な視点から1990年代以降に大きく転換する華僑・華人教育の実態をとらえた。最後に、多文化教育の視点により華僑・華人教育の意義とその果たす役割を踏まえて、華僑・華人教育の抱える課題と今後の発展の方向性について考察した。以下では、各章の論述により明らかになったことをまとめた。

第一章

第一章では、日本における華僑・華人社会の形成を踏まえ、近代華僑・華人教育の中心である華僑学校が誕生するまでの教育の状況について考察を行った。日本という異国、異文化の地に生活してきた華僑・華人にとって、その民族性が今日まで継承できた要因は彼らが自ら実施してきた民族教育によるところが大きい。一体、日本における華僑・華人社会はいつ頃に、どのように形成されたのか、そして、華僑・華人による教育活動はどのよ

うに行われていたのか、また、現代の華僑・華人教育の出発点でもある近代華僑学校はどのような背景下に誕生したのか、これらの事項を考察し、明らかにすることは、華僑・華人教育の研究を進める際に不可欠であった。

第一節では、日本における初期華僑・華人社会の形成、および当時の華僑・華人教育活動の状況について明らかにした。中国人の日本への移住は古く、記録に多く残されている。一方、貿易や文化的な交流などの一時的な滞在を除いて、日本における初期華僑・華人社会は 17 世紀初めころに、中国からの唐商や戦乱避難者、及び僧侶によって長崎に形成された。当時の華僑・華人の教育状況は、親が所持する知識や技能などを子どもに継承させる、いわゆる家庭教育が主要な形態であった。そのほか、華僑・華人が自ら設立した「唐四箇寺」などの寺院が果たした文化継承の役割、華僑の文化人を中心とした講学活動による教育効果も無視することはできない。しかし、これらの教育活動においては、相互間の関連が希薄で、系統的なものには至らなかった。その後の日中両国の鎖国政策により、初期華僑・華人社会は次第に日本社会に同化されることになる。ただし、上記の教育活動を通して、華僑・華人の伝統文化、風俗習慣は長崎をはじめ、日本社会の文化にも大いなる寄与をした。

第二節では 19 世紀における近代華僑・華人社会の形成と今日の華僑・華人教育の基盤である近代華僑学校教育の誕生について論じた。19 世紀なかばからの日中両国の「開国」が多くの人々の来日を可能にし、近代華僑・華人社会の形成に必要な条件を提供した。在留中国人は横浜、神戸などの開港口に集中して居住し、最初は幫などの地縁集団を中心に活動していたが、やがて華僑・華人全体の事務を司る自治組織「中華會館」が設立され、これによって、近代日本華僑・華人社会が本格的に形成された。

近代華僑学校が設立されるまでの華僑・華人社会においては、私塾による教育活動などが主な教育の様相であった。それに加え、中華會館が携わる近代学校の雛形と考えられた「中華公学」の存在も判明した。しかし、それらの活動は規模が小さく、教育内容も中国の旧式教育のものが基本であったため、華僑・華人の高まる教育要求に応えられず、近代学校設立の声が次第に高くなった。それが中国国内の革命派と立憲派の積極的な協力を得て、1897 年、横浜で世界最初の近代華僑学校が設立され、その後、神戸、東京も華僑学校の設立が実現された。さらに、清朝末期における政府の対華僑政策の転換を背景に、1905 年、清政府による最初の海外華僑学校が長崎にて誕生した。これらの新式学校として設立された華僑学校においては、日本の近代学校の影響を受け、中国国内よりも先に男女共学を実施し、教育内容に英語や算数、体操などの新式な科目を取り入れていた。一方で、授業内容には孔子学や経、史などの中国の旧式教育の内容も多く残されており、進歩的な側面と保守的な側面が共存していたことは、この時期の華僑学校教育の大きな特徴としてとらえることができた。

これらの近代華僑・華人社会の形成に伴い日本各地に設立された華僑学校は現在の華僑・華人教育の原点となった。そして、この 19 世紀末から 20 世紀にかけての日本におけ

る近代華僑学校の誕生は、世界の近代華僑学校教育の幕開けを意味しており、その後の東南アジアの華僑学校の設立に大きな影響を与え、華僑教育史において大いなる意義を持っていた。さらに、中国国内における近代学校の設立は 1905 年以降であったため、日本で誕生した華僑学校は本国より先に近代学校への実現をしたこととなり、その後の中国における近代学校の設立に見本を提供し、中国国内の教育の近代化に大いに寄与したである。

第二章

第二章では、華僑・華人を取り巻く社会的、政治的な背景の変化を踏まえ、今日までの華僑・華人教育の沿革を整理し、その教育の状況を検討した。華僑・華人社会における要請と支援を背景に発展してきた華僑・華人教育は、日中両国の政策の変動や、華僑・華人社会内におけるあらゆる需要に対応しつつ、教育活動を展開してきた。すなわち、ホスト社会である日本の対外国人政策の変化、さらには出身国である中国の対華僑政策の転換、及び日中両国間の国家関係などがあげられ、これらの動向が教育に与えた影響は少なくない。そのため、これらの社会的変化を踏まえて、華僑・華人教育の変遷を明らかにする必要がある。なお、本章では、華僑・華人教育の中核とも言える全日制の華僑学校に焦点を置きつつ、他の教育活動も視野に入れて考察を行った。

第一節では、20 世紀初頭から日中両国の緊張した状況に至る 1931 年までに焦点をあて、華僑・華人社会の拡大に伴い大きな発展をみせた教育の様相を究明した。清朝末期の対華僑政策の転換、そして、民国時代からの政府の華僑重視の姿勢は海外の華僑・華人社会の発展を推し進めた。これに伴い、20 世紀に入ってから、華僑・華人の教育施設が各地に相次いで設立され、教育活動も一層の発展を遂げる。この時期の華僑・華人教育の 3 点の特徴が明らかになった。

第一に、出身国である中国と親密な関係を持っていた。この時期の教育活動は、中国から教員を招聘し、中華民国教育部の規定に従った教育が組織化されていた。そして、教育の面だけではなく、華僑・華人教育活動は在日華僑・華人社会と中国社会をつなぐ橋渡しの役割も果たしていた。例えば、華僑学校を中心とする各教育施設は、中国の災害時に募金活動、生活用品の寄付活動などを積極的に行い、日本の華僑・華人社会を代表して本国と緊密な関係を保っていた。また、1923 年の関東震災の発生後、神戸「華僑同文学校」の教職員や学生を中心とした「神阪華僑救済団」が組織され、関東にて援助活動を行うなど、華僑学校は華僑・華人社会の中核団体としても十分な役割を果たしていた。第二に、教育活動はより多様化、充実化していた。高まる教育への要望をうけ、1900 年以降、従来の小学校教育に加え、中学校レベルの教育施設も多く設けられ、子どもを対象とする昼間の学校教育のほか、働く成人のための夜間学校や、より高度の中国語力を目指す人のための私塾、さらには英語教育を専門とする施設までが展開していた。第三に、この時期に華僑・華人教育が大きな発展を遂げた背後には、華僑・華人の努力は言うまでもなく、そのほか、中国政府の支持と、日本の民間、および政府からの支援も看過できない。1911 年に

誕生した中国の民国政府は華僑・華人教育の推進を対華僑政策の重点に位置づけ、国内における華僑・華人の帰国生への教育上の支援のみならず、海外在住の華僑・華人の教育活動にも積極的に支援を行っていた。それは政府の出資による海外の華僑学校の教員向けの研修コースの提供をはじめ、華僑・華人教育の推進、協議、援助を職掌する専門機関の設立などからあげられる。一方で、この時期の華僑・華人教育の発展には日本側からの協力も大きかった。1923年の関東震災で破壊された横浜の華僑学校の再建の際、地元の華僑・華人の支援だけでなく、中日協会の日本人からも大きな協力をもらい、さらに日本の外務省からの補助金を受けて、学校の再建が実現された。その点からみると、当時の日本政府は外国人教育に対し、より積極的な考えを所持していたととらえることができた。この1900年から1930年までは華僑・華人教育の発展期となった。

第二節では、1931年から終戦までの華僑・華人教育の実態について考察した。1931年の日本の中国東北部の侵略により、両国の関係は急激に悪化する。これにより、華僑・華人は厳しい生活状況に陥ったと同時に、その教育活動も苦境に追い込まれた。特に華僑・華人の大量引き揚げにより華僑学校の生徒数は激減し、教育に多大な影響を及ぼした。さらに1937年からの両国の全面戦争により、各華僑学校は敵対国国民の学校として、日本当局により厳重な監視を受け、閉校に追い込まれた学校も少なくなかった。それは教育活動を中止した大阪の「中華北幫公所附設振華小学校」、京都の「華僑光華小学校」をはじめ、1932年に一時閉校となった「神戸華僑同文学校」と「阪神中華公学」などであった。一方、教育を継続した学校でも、教員の人事から、授業内容、使用する教科書に至るまですべての教育活動が当局の厳しい監視、管理下に置かれていた。1936年だけでも、華僑学校で使用されている14種類の教科書が「排日的な内容が記載されている」の理由から日本当局により使用禁止を命じられていた。また、華僑学校の授業中に警察が任意に立ち入られたり、当局により日本人教員の増員が要請されたり、生徒に毎日皇居方面に向けて御礼拝が義務づけされたり、日本の科目の追加と日本語により授業を行うことを強制されたり、さらには管理上の便宜をはかるために、華僑学校の合併が迫られたりなどにより、この時期において、華僑学校は正常な教育活動を行うことが不可能な状況に追い込まれていた。加えて、1945年アメリカ軍の空襲により、ほとんどの教育施設が破壊された。こうして、19世紀末から在日華僑・華人社会の教育を担い、華僑・華人社会の中心的な存在でもある華僑学校は、その歴史の中で一つの断絶期を経験することになった。

第三節では、華僑・華人社会の内部変遷を踏まえて、終戦後から今日までの教育の状況について考察した。終戦後の不安定な生活の中、華僑・華人がまず力を注いだのは教育の復興であった。戦時中に破壊された学校の再開と同時に、各地に新しい教育施設が次々と設立された。この時期の特徴として第一に、華僑学校が華僑・華人の最も身近で日常的な教育施設となった点であった。戦後、華僑・華人の民族意識は高揚し、子どもを華僑学校に就学させる家庭が大多数を占めるようになった。1948年の統計によれば、当時の華僑・華人の適齢学童の約70%が華僑学校に就学していた。第二に、各地の華僑学校の運営・教

育活動が統一されたことであった。戦後、日本初の全国的な華僑・華人組織である留日華僑総会の主導のもと、各地の華僑学校関係者が協議した上、中華民国教育部の規定に基づき、華僑学校の組織から理事会の権限、教員の資格・待遇、授業言語、教育課程、使用する教科書、さらには休みの期間、学級の学生数など学校の運営および教育にかかわる事項に関して統一の基準が設けられた。これにより、教育全体の質の向上が図れた。また、授業言語を北京語に統一したことは、華僑・華人間の交流に大きく促進し、華僑学校教育は華僑・華人社会の統合にも重要な役割を果たした。この1940年代の後半は華僑・華人教育が最も繁栄した時期となった。

その後、1949年の中華人民共和国の誕生から大陸と台湾の対立が生じ、これにより華僑・華人社会も親共産党派（大陸派）と親国民党派（台湾派）の二派に分かれた。この華僑・華人社会の分裂は教育分野にまで響き、華僑学校をはじめ、華僑・華人の各種教育活動も大陸系と台湾系に分かれて、それぞれに教育を行うという憂うべき結果に至った。さらに、1960、1970年代に入ると、華僑・華人社会の世代交代による日本化傾向が進み、これに伴い華僑学校は生徒数の減少、教員の不足、経営難などの問題に苦しんだ。また、華僑学校の法的な地位により生徒は入学や進学のと看不利になることや、財政難からくる学習設備の粗末さも学校の生徒減を促し、ついに、華僑学校を中心とする華僑・華人教育は戦後の繁栄期、分裂期を経て、衰退期に入った。

1897年に横浜で日本、かつ世界最初の華僑学校「中西学校」の誕生から、100年もの時が経過した。その過程で、経済的・政治的な原因、または戦争や自然災害などで華僑学校教育は何度も大きな障害に直面したが、華僑・華人の努力により再建を果たし、今日まで教育活動を継続してきた。この華僑・華人社会の強い団結力が華僑・華人教育活動を支えてきた最大の基盤であった。一方で、華僑・華人は日本という異質の社会で生活しながら、華僑学校を中心とする華僑・華人教育を通じて次世代に民族の言語、文化、伝統、つまり、中華エスニシティを維持させることができたと考えられた。換言すれば、華僑・華人教育があるからこそ、日本社会のマイノリティである華僑・華人社会はさまざまな困難を乗り越え、その民族性を保ちながら、今日までに発展してきた。このように、華僑・華人教育は、華僑・華人社会の統合と維持に中心的な役割を果たし、その持続的な発展を可能にした重要な柱であった。

第三章

第三章では、華僑・華人教育の中核である全日制の華僑学校を対象に、社会の変化に伴い1990年代以降に大きく変容する教育の状況を論じた。異なる文化の環境下に生活する華僑・華人がその社会的、民族的特徴を維持するため、教育は重要な役割を果たしてきた。なかでも、全日制の華僑学校は民族言語、伝統文化、ないし科学知識等の教授を通して、いわゆる民族教育を系統的に行い、華僑・華人教育の中心的な存在として機能している。そして、1990年代以降に、華僑・華人社会の内部構造の多様化、日本社会の多文化・多民

族化、そして中国の経済の発展により、華僑学校が置かれている社会環境はかつてないほど変化してきている。本章ではこれらが華僑学校の教育にどのような影響を与えたのか、華僑学校の教育はどのように変容してきているのか、について論じた。

第一節では、華僑学校を取り巻く社会的変化について論じた。とりわけ1980年代からの中国人留学生の大量流入、および1990年代以降の在日中国人の定住傾向の2点を取り上げ、日本の華僑・華人社会にもたらした影響について考察した。

1980年以降、来日する中国人留学生が急増する。その背景には中国政府による海外留学推進政策、および日本政府の国際化社会に向けた留学生受け入れの弾力化などがある。一方、中国人留学生は、学業終了後も日本に滞在し続けるなど、定住傾向が高いため、華僑・華人の予備軍ともいえる存在である。この留学生の動向に加え、1990年代の半ばからは日本人配偶者、中国残留孤児の家族、技術者などとして直接に中国から来日した人々も増え、在日中国人はこれまでの一時的な出稼ぎや留学などを目的とする短期滞在者から、日本社会で安定な生活を送る長期滞在者となり、いわゆる華僑もしくは華人となる傾向が顕著となった。いまや、これらの新華僑・華人が華僑・華人社会全体の8割を占め、従来の華僑・華人社会に量的な発展を促したと同時に、活気と多様化をもたらした。そして、この華僑・華人社会の変貌につれ、教育への需要が拡大され、教育の内容、形態についても、従来とは異なる要求や希望が多く現れ、結果的に1990年代以降の華僑・華人教育の変容をもたらした。

第二節では、現時日本にある全日制の華僑学校の基本的状況について整理を行った。主に教育方針・目標、学校の構成、生徒・教員数、教育課程、および生徒の進路状況等の側面から、現在教育活動を行っている東京中華学校、横浜中華学院、横浜山手中華学校、大阪中華学校、神戸同文中華学校の5校について、それぞれの教育活動の実際を論じた。

第三節では、各華僑学校の教育の現状を踏まえて、1990年代以降の教育の変貌を考察した。具体的には、従来の学校教育の様相の変遷を視野に入れつつ、生徒・教職員の構成、教育の内容、生徒の進学状況の3点に注目し、民族の枠を超えて変容する華僑学校の教育の実態をとらえた。

華僑学校は本来中国人を育成するための教育施設であることから、その教育対象は主に中国籍である華僑の子どもであった。それに対し、現在の日本の各華僑学校は、国籍、出身を問わずにすべての子どもに門戸を開いているため、中国籍を持つ華僑の子どものほかに、日本国籍を持つ華人の子ども、国際結婚家庭の子ども、さらには中国語と文化的起源を持たない日本人の子どもも多数在籍している。そして、この生徒の多様化は国籍や出身だけではなく、一人ひとりの日本社会への定着度、または家庭環境の相違をはじめ、彼らの言語能力、文化的属性にまで及んでいる。それに伴い、学校の教員も中国国内からの招聘をメインとする時期、主に留学生を採用する時期、華僑学校の出身者を主に任用する時期を経て、現在では多様化を呈してきている。

華僑・華人社会の変貌をうけ、従来中国人育成のための民族教育を中心に行ってきた華

僑学校は教育方針・目標をはじめ、カリキュラム等の教育内容を大きく変容している。現在の華僑学校は中国と日本両方の言語・文化の教授、いわゆる二言語・二文化教育の実施のもと、生徒の生活基盤が日本にあるという実情から、日本の学校と同等な学力を教育の目標とし、さらには生徒の国際的な視野の育成にも力を入れている。つまり、国際人の育成を目指している。また、華僑学校の教育上の変貌は生徒の進学状況にもあらわれている。考察を通して、従来に比べ、華僑学校卒業生における日本の学校への進学率が高くなってきていることが明らかとなった。

第四節では、法的地位により華僑学校が受けている教育上の制約について論及した。華僑学校の教育活動は一見日本の学校と変わらないように見える。しかし、民族言語・文化の継承を特色とする華僑学校は文科省から正式な学校教育として認められず、「各種学校」という枠組みの中で扱われている。そのため、日本国籍を持つ子どもの入学が現行の教育法に違反するとみなされ、そのうえ卒業生における日本の上級学校への進学も制限されている。さらに、一条校ではない法的な地位から、華僑学校は政府による公的財政上の補助、税制上の優遇の対象からも排除されている。このように、華僑学校の教育の実施においてはさまざまな不利を受けていることが判明された。

以上のように、華僑・華人社会の変貌に伴い教育への需要の変化に応じ、従来民族学校と呼ばれてきた華僑学校は、すべての子どもに門戸を開くことや、多様な文化を取り入れ、生徒の国際的な感性を育むことなど、国籍、民族の枠を超え、国際学校に近い性格を持ち始めている。この華僑学校の教育方針の転換は多文化教育への試みともとらえられる。しかし、「各種学校」の法的な地位から、華僑学校の教育は現在なお多くの制約を課せられている。華僑学校教育の現状を踏まえ、日本の現行教育制度の見直しする必要性がでている。

第四章

第四章では、1990年代以降に大きな発展を遂げた華僑・華人教育について考察を行った。華僑・華人社会の拡大に伴い、全日制の華僑学校のみでは高まる教育要求に対応することができず、その結果、日本の学校に就学を選択せざるをえない華僑・華人の子どもが増加してきている。これらの日本の学校に通う華僑・華人の子どもの教育の需要に応じ、近年では週末などを利用して中国語を教授する学校・教室、さらにはメディアなどを利用して中国語教育を提供するなど、多種多様な教育活動が出現・発展してきた。本論文ではこれらの1990年代以降に大きな発展を見せた教育活動を新しい華僑・華人教育ととらえる。現状では従来の華僑学校に加え、これらの多様な形態をもつ教育活動も華僑・華人教育の重要な一部となり、大きな役割を果たしている。その実態を考察し、究明することが華僑・華人教育の研究にとって不可欠であった。

第一節では、日本社会に在住する華僑・華人の子どもの増加と彼らの教育への需要について論じた。華僑・華人の子どもの増加に伴い、日本の学校に就学する子どもの数も増加

傾向にある。一方で、たとえ日本社会に生活基盤をおき、子どもを日本の学校に通わせても、自分の所持する言語・文化の背景を子どもに継承させたいと考える華僑・華人が多いことも確認できた。そのため、1990年代以降では、日本の学校に通う華僑・華人の子どもを対象に、中国語・民族文化の教授を目的とする新しい華僑・華人教育活動が大きな発展をみせた。

第二節では、新しい華僑・華人教育活動として、中国語週末学校・教室の教育状況について考察を行った。現在、日本にある中国語週末学校・教室は運営主体により、華僑学校が運営するもの、語学学校が運営するもの、個人が運営するもの、に分類することができた。それぞれの領域の代表的な教育機関の検討から、近年に活躍する中国語週末学校・教室は、週末など休日開催のケースが多いこと、比較的受講料が安く入学に際しての条件も設けられていないため、より多くの人に対して門戸を開放していること、生徒の要望に応じ、言語のほか、中国の文化、歴史の知識も教授し、教育内容が多様化していること、などの教育上の特色を持っていることがわかった。このような特徴を持つ中国語週末学校・教室はその気軽に通える特質から、華僑・華人社会において好評で、近年では在籍生徒数を増やして、大きな発展を見せた。

第三節では、メディアによる新しい華僑・華人教育活動について、新世紀テレビ中文学校を中心に考察した。テレビ放送を利用して、特定な場所にとらわれない斬新な教育形態をもつテレビ中文学校の誕生は、日本の華僑・華人教育がより充実化へ向かった証左ととらえることができた。また、華僑・華人の子どもを主な対象に、テレビ放送を通じて系統的に中国語教育を実施する教育活動は世界の華僑・華人社会を見ても初めての試みであり、華僑・華人教育の今後の展開において大きな意義がある。そして、テレビ中文学校では空間的に制約されることなく教育がうけられること、華僑・華人の子ども用に開発された専門の教材を使用して、中国語教育を系統的に行っていること、さらにはテレビ放送の特徴を利用した多様な教育方法や取り込むなどをその特色としてもち、華僑・華人教育の大きな柱となっていることがわかった。

第四節では、1990年代以降に発展をみせた多様な華僑・華人教育活動が果たしてきた役割の分析とともに、内在する問題と課題について検討した。各種の新しい華僑・華人教育活動は日本の学校に通う子どもに中国語、民族文化の教育を提供し、彼らが直面している民族言語・文化の喪失の危機の状況を緩和した。そして、子どもたちにとって、新しい華僑・華人教育施設での学習は彼らのアイデンティティの確立にだけでなく、家庭関係の促進にも有益となっている。また、子どものみならず、新しい華僑・華人教育施設は保護者である華僑・華人間の交流の場ともなり、華僑・華人社会の紐帯としての役割を果たしていることが判明した。さらに、これらの教育活動は日本社会にも中国語・中華文化の学習の機会を提供していることがわかった。

以上のように、日本における華僑・華人教育は近年、内容面の充実のみならず、その形態も多様化しつつある。しかし、発展途上にある新しい華僑・華人教育活動は、教育上の

限界性も抱えており、克服すべき課題も多く残されている。特に、資金上の保障、生徒の学習連続性の保持、専門性の高い教員および適切な教材の確保、学習の効果の向上、教える側と学習側の交流の促進、多様な生活背景を持つ生徒への対応などは重要な課題である。そのうえ、各自に活動を実施している教育活動間の提携、華僑・華人社会との連携、さらには日本社会との交流などに対する改善策を講ずることも新しい華僑・華人教育活動に求められている。

マイノリティの子どもが抱える民族言語・文化の継承の問題に対し、学校においては対応措置がほとんどなく、また社会的教育支援も不十分である日本において、中国語週末学校・教室、テレビ中文学校などの教育活動は、華僑・華人の子どもの民族言語・文化の継承に重要な役目を担っている。今後も華僑・華人の子どもの日本の学校を中心とした就学状況は続いていくと予測される。それゆえに、従来の全日制の華僑学校に加え、これらの1990年代以降に大きく発展してきた教育活動も華僑・華人教育の重要な柱としてその役割を果たしていく可能性を多く内包している。新しい華僑・華人教育活動は実施する側の絶えぬ努力が必要であると同時に、華僑・華人社会からの支援、さらには日本社会の協力のもと、前述した課題を克服しうる力を持つものと考えられる。

第五章

第五章では、マイノリティの教育権を踏まえて、日本におけるマイノリティの民族言語・文化の保持を目的とする教育活動の役割、及び存在の意義について、華僑・華人教育を通して検討を行った。

日本社会の本格的な多文化・多民族化時代の到来に伴い、教育の分野においては、言語的・文化的マイノリティを含む、すべての社会構成員の教育権を保障する視点に基づき、多文化教育による教育の再構築が迫られている。そのためには、すべての人のための教育権とはどのようなものなのか、そして、社会の一構成員であるマイノリティにおける民族言語・文化の保持の権利とはなにかを明らかにすることが不可欠である。それを踏まえて、日本社会のマイノリティである華僑・華人が行っている教育活動の役割及びその意義を究明することが重要である。

第一節では、多文化・多民族化社会と多文化教育の関係を踏まえて、日本社会における多文化教育導入の必要性について論じた。多様な言語・文化背景を持つ人々が共生する社会の教育を考えると、民主主義的文化的多元主義を根底とする多文化教育が重要な手がかりとなる。一方で、単一文化・単一民族を標榜してきた日本は、歴史を通していても、現状からみても、多様な言語・文化背景を持つ複数の民族が存在していることは否定できない。それゆえに、マイノリティの人々を含む、すべての社会構成員の教育権を保障する多文化教育の理念を導入し、現行の教育施策の見直しは日本社会にとって早急な実施が不可欠であると考えられた。

第二節では、教育権における国際的な動向を踏まえて、日本の外国籍の人々に対する教

育上の対応について論じた。教育権を基本的な人権としてとらえ、国籍の所持者のみならず、その国に居住するすべての者の権利として保障されることは、国際社会の共通認識となっている。しかし、日本の場合、外国籍の人々は今なお教育権の保障の対象から排除されていると考えられた。戦後の流れに受け継ぎ、日本では外国籍の人々に対し、教育は「権利」ではなく、「恩恵」であるとする考えは今日でも根深く残され、政府の教育施策のもととなっている。そのため、外国籍の学齢児童の教育権は大きく侵害されていることが判明した。国際条約に基づき、外国籍の人々の教育権の保障は日本社会の教育の最優先課題である。

第三節では、マイノリティの民族言語・文化の保持の権利に基づき、日本社会における華僑・華人の教育の意義を検討した。民族言語・文化の享有、ないし保持する権利はマイノリティの基本権利である。しかし、それへの教育上の保障が不十分である日本社会において、華僑・華人をはじめとするマイノリティが言語・文化の継承を目的に自ら実施してきた教育活動に対し、国の施策は冷淡とも言えるべき極めて貧しいものであった。日本において、華僑・華人教育は華僑・華人の個々人の成長発達に積極的に役割を果たしてきただけではなく、社会の一構成員である華僑・華人社会の維持および発展はいうまでもなく、多文化・多民族化社会である日本社会における教育権の保障にとっても重要な礎石となると考えられた。

日本社会の多様化が進む中、異なる言語・文化の所持者の教育権を尊重し、真の多文化共生ができる環境づくりが重要な課題となってきた。中でも、社会の重要な構成員である、言語的、文化的異なる背景を持つマイノリティの人々に、その民族言語・文化の保持に対する教育上の保障は、多様な文化・民族が共生する社会において教育の根幹である。それを実現するために、民間団体や地方自治体レベルでの教育上の支援活動に加え、多文化教育の理念を導入による現行の教育制度全般の見直すが必要となる。同時に、華僑・華人をはじめ、マイノリティの人々が民族言語・文化の継承を目的に自ら行ってきた教育活動はに対する適切な制度上の保障も不可欠である。

第六章

第六章では、華僑・華人教育が抱えている課題を論じ、そこから多文化・多民族社会にむけての教育の方向性について考察した。

華僑・華人教育はこれから日本社会で教育活動を続け、より一層の発展を遂げるためには、自らが抱えている課題を正確にとらえ、克服していくことが不可欠である。それと同時に、多文化・多民族社会である日本社会の教育の一部として、華僑・華人教育が民族の枠を越えて、多文化教育の視点に基づき、今後の教育の方向性を見出すことも重要となる。

第一節では、横浜中華学院と横浜山手中華学校の二校の卒業生を中心に行った調査結果に基づいて、華僑学校が直面している問題と課題の整理を行った。華僑学校においては、その法的な地位が教育の実施に大きな支障となっていることが再確認されるとともに、民

族教育と現地志向の進学教育をどのように調整するかは、最大の課題となっていることが明らかになった。日本で生まれ育った生徒に応じた教育活動の実施、多様な生活背景を持つ生徒への対応、これらの教育活動を可能にする教員の質の確保、進学指導の強化、国際的視野を含んだ教育理念の導入、教育設備のリニューアルなど、華僑学校は多くの課題を抱えていることが判明した。

第二節では、日本における華僑・華人教育について包括的にその課題について考察し、多文化教育の視点から、その方向性について検討した。第一節での華僑学校の課題を踏まえて、本節では華僑・華人教育の課題として、第一に、日本政府による制度上の保障を獲得すること、第二に、教育の質の向上を目指すこと、第三に、社会の一構成員としての役割を果たすこと、第四に、多様化する生徒に対応すること、の4点を掲げた。

さらに、華僑・華人教育が多文化・多民族化社会である日本において発展していくには、民族固有の言語、文化、伝統を自集団の若い世代へ継承していく役割を担うだけでなく、共生社会の教育の一つの柱として、言語、文化の伝承の役割、または地域の一構成員として、学習の機会の提供の役目も担うとともに、多文化教育の視点から再構築し続けていくことが不可欠である。

日本社会の少子高齢化に伴い、外国人移民の導入に関する議論や政策も積極的に行われ、これから日本は今以上に多文化・多民族化に向かっていくことは必至といえる。そのため、華僑・華人教育をはじめ、マイノリティの民族言語・文化の保持を支援する教育は多文化共生社会の教育の重要な一翼であることを確認し、その存在意義を改めて認識する必要がある。一方、所持する民族の言語・文化を大切にするとともに、異なる文化の固有価値を尊重した交流を行い、多文化教育の視点から教育を構築し続けていくことがマイノリティの民族教育の最大の課題であり、今後の華僑・華人教育のあるべき姿でもある。

本論文は、歴史・現状・課題を中心に、時系列による華僑・華人教育の発展沿革の把握と転換期にいる華僑・華人教育の変容の実態の解明を行った。それらを踏まえたうえで華僑・華人教育の課題と多文化・多民族化社会に求められる教育のあり方について考察した。その目的は、民族言語・文化の継承のためにマイノリティ集団が自ら行ってきた教育活動の意義とその果たす役割を明らかにし、多文化・多民族化社会におけるマイノリティ教育の課題と今後のあり方を探求することであった。本論文の考察から明らかになったことをまとめれば以下の通りである。

日本社会で生活する言語的・文化的マイノリティの人々にとって、その民族的な特質、アイデンティティの継承においては彼らが自ら行ってきた教育活動の果たしてきた役割が大きい。マイノリティに対し、その民族的特質を配慮した教育上の対応が欠如している日本において、これらの民族言語・文化の継承を目的とする教育活動はマイノリティ集団に属する個々人のアイデンティティの形成に参与し、集団全体の民族性の維持、ないし継承に欠かせない存在となっている。さらに、これらの教育活動は教育上の役割だけではなく、

異なる言語・文化の環境下に生活するマイノリティの個々人の間、ないし個々人と集団との間の重要な媒介となり、いわばマイノリティ集団の中核的な存在として、集団全体の統合と維持に中心的な役目を担ってきた。このように、マイノリティ教育とマイノリティ集団の両者は相互依存ともいえる関係にあるのである。

言語的・文化的マイノリティに対する教育的措置を講ずる際に、彼らを同化の対象としてとらえがちである。一方で、多文化教育の視点に立ち、マイノリティの教育権に基づき、彼らの文化的特質を踏まえた教育上の対応は2つの側面を持っていると考えられた。1つは先住民、移民、外国人労働者、定住外国人などの社会的マイノリティを含む、多種多様な言語・文化の背景を持つ人々に対し、マジョリティと同様な教育を受ける権利を保障することである。その際、マイノリティの人々が社会で自由に生活をし、支障なく教育をうけるため、彼らに対し、その社会で使用されている共通の言語・文化などを身につけるための教育上の援助、学習の機会の提供が不可欠となる。

そして、もう1つは、社会的マイノリティの人々が所持する言語・文化の保持及び使用に対する教育上の保障をすることである。言語・文化はマイノリティ集団の存続を支える中心的な存在である。それゆえに、民族言語・文化の維持ができない状況は、マイノリティ集団の存続に関わる深刻な問題となる。そのため、多様な言語・文化が共生する社会においては、社会構成員であるマイノリティの人々に対し、一方的にマジョリティが持つ言語・文化を押し付け、それへの適応することを強要するのではなく、多様な言語・文化の価値を尊重し、その保持に対する積極的な教育上の対策を講ずることの必要がある。その際、マイノリティ集団が自ら実施してきた各種の教育活動の意義を明確にし、制度上の見直しも重要な課題の一つとなる。

多様な社会背景を持つマイノリティの民族言語・文化の保持に対する教育上の支援はいまだに不十分である日本において、本論文で取り上げた華僑・華人教育をはじめとするマイノリティ集団が自ら実施している教育実践活動は、次世代に民族言語・伝統文化の学習の機会を提供してきた。しかし、これらの教育活動は多文化・多民族化が進行する日本社会において、本来、教育として保障すべき内容であろう。多文化教育の視点を踏まえて、華僑・華人教育を含むマイノリティ教育は日本社会の教育の重要な一部であること認識したうえで、日本の現行教育制度を見直し、行政による積極的な支援策を講じることが重要である。

一方、マイノリティ教育において、多文化・多民族化社会の教育の一部として教育活動を継続していくには、多文化教育の視点による再構築が不可欠となる。つまり、他者を排除するような教育ではなく、一つの集団、一つの民族の壁を乗り越え、民族の言語・文化の継承を大切にするとともに、異なる言語・文化の固有価値を尊重したうえで積極的に交流を行い、共生社会の教育の一構成員として確実に役割を果たしていくことが求められている。換言すれば、マイノリティ教育は、教育により生み出される格差を克服し、共生に向けて積極的に社会貢献できる教育にむけて構築していく必要がある。

本論文で考察した華僑・華人教育の場合は、社会環境の多様化をうけ、その教育の目的・方針をはじめ、教育の対象、教育の内容、ないし教育の形態までが大きく変化してきている。すなわち、中国式的民族教育だけではなく、多様な言語・文化を取り入れることにより、開かれた教育へと変わりつつある。マイノリティ教育として行われてきた華僑・華人教育のこのような変容は多文化教育による再構築に向けた取り組みの一端ととらえられる。しかしその一方、漢民族以外の少数民族、または少数言語・文化の出身者に対する教育上の配慮や、不法滞在者の子どもの教育権利を考慮した上での教育援助、さらには、中国と文化的起源を持たない人々への教育上の対応などは、これからの華僑・華人教育の重要な課題となってきた。そのほか、多様な環境下にある生徒が適応できる民族教育のあり方の再考や、中国と台湾の分岐から生じた教育上の問題の克服、さらには日本社会との交流、他のマイノリティ集団との連携など、華僑・華人教育にとっては数多くの課題が残されている。これらを踏まえて、日本社会の教育の一部としての役目を担い、果たしていくことは、これからの華僑・華人教育に求められている方向性である。

そして、このようなマイノリティ教育の動きは日本社会の教育のあり方にも示唆している。外国人を含む数多くのマイノリティの人々は日本で仕事をし、税金を納め、日本人と同様な生活をしている。彼らは日本社会の重要な構成員と言っても過言ではない。一方、日本社会の少子高齢化の進行につれ、生産年齢人口の減少が深刻な問題として提示されてきている。国連人口部の試算により、日本の生産年齢人口の減少を補うためにはこれから毎年 61 万人の「補充移民」の受け入れが必要とされている。単純計算すると、50 年後の日本社会には 3000 万人もの「移民」が居住していることとなる。このように、日本社会の多文化・多民族化はこれからますます加速化していくことを視野に入れなければならない。それゆえに、上記のマイノリティ教育の展開を踏まえて、日本社会も多文化教育の理念による教育を再構築し、多様な言語・文化の背景を持つ人々に対する教育上の対応が重要な課題である。

以上のように、本論文においては、華僑・華人教育の発展の歴史的な軌跡と多様な形態を呈する教育の変遷から華僑・華人教育を相対的にとらえたうえ、内在する課題と今後の方向性を考察した。この点は従来の研究とは異なる視点をもつといえる。また本論文は華僑・華人教育を事例としながらも、マイノリティ教育、ないし多文化・多民族化社会の教育が直面する普遍的な課題について論じた。一方、多くの課題も残されている。最後に、今後の研究課題として以下があげられる。

第一に、近代華僑・華人教育の形成過程に関する分析と新しい華僑・華人教育の形態の分析があげられる。本論文では、歴史的な視点と動態的な視点から華僑・華人教育をとらえた。一方で、資料の制限により、近代華僑・華人教育の形成の解明、または新しい華僑・華人教育活動の考察において、多様な教育の形態を示す十分な事例ではなかったため、今後は幅広い調査のもと、考察を深めていく必要がある。

第二に、日・中両国の政策の変動との関係の把握である。特に 1978 年以降の中国側の経済開放政策の実施に伴い、大きく転換した対華僑政策が華僑・華人教育に与えた影響、ならび近年における政治上の行き違いから生じた「政治経熱」の日中関係が華僑・華人教育に及ぼす影響などについては、今後の課題として解明していく必要がある。

第三に、華僑・華人教育以外のマイノリティの教育実践を視野に入れた考察があげられる。日本社会が多文化・多民族化する中、マイノリティ教育間の連携も見られる。例えば、「外国人学校協議会」や「外国人学校、民族学校の問題を考える弁護士有志の会」があげられる。また、2006 年 11 月名古屋で開かれた「多文化共生フォーラム 2006 愛知」においては、「外国人学校、民族学校の制度的保障を実現するネットワーク」が結成され、マイノリティ教育の重要な一部となる外国人学校の制度的保障を実現するため、弁護士、NGO、日本の学校の教員との連携が図られている。このような動きを踏まえて、今後は華僑・華人教育だけではなく、日本社会に活動する他のマイノリティ教育、さらには日本の教育との相互関係を視野に入れた、より多角的なアプローチの必要がある。

第四に、世界の華僑・華人教育の動向を踏まえて考察する必要がある。本論文では日本の華僑・華人教育を対象に考察を行ったが、今後は世界各国に行われている華僑・華人教育の動向を視野に入れ、より大きなスタンスの中に日本の華僑・華人教育をとらえる必要がある。

1

序章

¹ 法務省入国管理局『平成 17 年末現在における外国人登録統計について』、1 頁。

² 朝倉征夫『産業の革新と生涯学習』酒井書店、1996 年、119 頁。

³ 総務庁統計局『国勢調査集大成 人口統計総覧』東洋経済新報社、1985 年、51 頁。

⁴ 法務省入国管理局『平成 16 年末現在における外国人登録統計について』、2 頁参照。

⁵ 前掲、『産業の革新と生涯学習』、1996 年、123-124 頁。

⁶ 吉田藤一、石川信愛「日本の華僑学校覚え書き」石川信愛編著『華僑学校教育の国際的比較研究』(上)、宮崎大学教育学部社会経済研究室、1988 年、156 頁。

⁷ 可児弘明、斯波義信、游仲勲編『華僑・華人事典』弘文堂、2002 年、105 頁。

⁸ 安井三吉『帝国日本と華僑 日本・台湾・朝鮮』青木書店、2005 年、4 頁。

⁹ 1955 年、中国はインドネシアと『二重国籍に関する条約』を結び、二重国籍について容認しないことを表明した。さらに、1980 年の『国籍法』の制定により、国内法上においても二重国籍の否定が明記されるとなった。

¹⁰ 華僑華人百科全書編集委員会『華僑華人百科全書』(総論巻)中国華僑出版社、2002 年、1 頁。

¹¹ 例えば、呉主慧『華僑本質の分析』東洋大学社会学研究所、1961 年。

¹² 例えば、陳天璽『華人ディアスポラー華商のネットワークとアイデンティティ』明石書店、2001 年。

¹³ 例えば、山下清海編著『華人社会がわかる本—中国から世界へ広がるネットワークの歴史、社会、文化』明石書店、2005 年、王効平『華人系資本の企業経営』日本経済評論社、2001 年、などにおいては、華人という総称を使用している。王維『日本華僑における伝統の再編とエスニシティ—祭祀と芸能を中心に』、風響社、2001 年、においては華僑という総

称を使用している。

¹⁴ 張玉玲『日本華僑による文化提示・主張とエスニック・アイデンティティー横浜と神戸を中心に』名古屋大学博士論文、2005年、3頁。

¹⁵ 例えば、前掲『華僑華人百科全書』、また、游仲勲編著『21世紀の華僑・華人—その経済力が世界を動かす』ジャパンタイムズ、2001年、朱慧玲『日本華僑華人社会の変遷』日本僑報社、2003年、などが挙げられる。

¹⁶ 教育大辞典編纂委員会『教育大辞典』（第4巻）上海教育出版社、1993年、377頁。

¹⁷ 林蒲田編『華僑教育与華文教育概論』厦門大学出版社、1995年、8頁。

¹⁸ 『新版 心理学事典』平凡社、1988年、2-3頁。

¹⁹ 戴国輝『華僑—「落葉帰根」から「落地生根」への苦悶と矛盾』研文出版、1991年、12頁。

²⁰ 同上、23頁。

²¹ 前掲、『日本華僑華人社会の変遷』、24-25頁。

²² 前掲、『日本華僑華人社会の変遷』、30頁、前掲『華僑—「落葉帰根」から「落地生根」への苦悶と矛盾』、23頁、過放『在日華僑のアイデンティティの変容—華僑の多元的共生』東信堂、1999年、172頁に参照。

²³ 辞海編輯委員会『辞海』上海辞書出版社、1999年、2216頁。

²⁴ 前掲、『華僑華人百科全書』（総論巻）、50頁。

²⁵ 前掲、『華人ディアスポラ—華商のネットワークとアイデンティティ』、11頁。

²⁶ 前掲、『華僑・華人事典』、489頁。

²⁷ 1988年、費孝通は香港中文大学にて「中華民族の多元一体構造」（中国語テーマは「中華民族的多元一体格局」）の講演を行い、「中華民族の多元一体構造」論を打ち出した。なお、論文の原文は『費孝通學術論著自選集』北京師範学院出版社、1992年、602-645頁に収録したもの、また、日本語訳は年西澤治彦「費孝通著『中華民族の多元一体構造』」武蔵大学総合研究所紀要、2002年、を主に参照。

²⁸ 前掲、「費孝通著『中華民族の多元一体構造』」『武蔵大学総合研究所紀要』2002年、17頁。

²⁹ 同上。

³⁰ 同上、20-23頁を参照。

第一章

¹ 大庭脩、王曉秋編『日中文化交流史叢書 第1巻 歴史』大修館、1995年、10頁。

² 司馬遷『史記卷六・秦始皇本紀』中華書局、1972年、247頁。

³ 前掲、『史記一百一十八 列傳篇 淮南衡山列伝』、3086頁。そのほかに、『漢書』、『三国志』、『後漢書』も同じ内容の記述がある。

⁴ 羅晃潮『日本華僑史』広東高等教育出版社、1994年、7頁。中村新太郎『日本と中国の二千年』（上）東邦出版社、1978年、12-15頁。

⁵ 範曄『後漢書卷八十五 東夷列傳第七十五』中華書局、1965年、2821頁。この記載を証明するように、1784年に、現在の福岡市に金印が発見されたのである。

⁶ 同上。

⁷ 『日本書紀 卷第九 氣長足姫尊 神功皇后』経済雑誌社、1897年、171頁。

⁸ 例えば、『日本書紀 卷第十 誉田天皇 応神天皇』、184頁には「応神十四年（403年）弓月君自百濟来帰。因以奏之曰。臣領己国之人夫百二十縣而帰化。然因新羅人之拒。皆留加羅国。爰遣葛城襲津彦。而召弓月之人夫於加羅。然經三年、而襲津彦不来焉。」の事件が記録している。また、185頁により「応神天皇二十年（409年）秋九月、「倭漢直の祖阿知使主、其の子都加使主、並率己之党類十七縣而来帰焉」が記載されている。

-
- ⁹ 前掲、『日本と中国の二千年』（上）、51－58 頁。
- ¹⁰ 陳昌福『日本華僑研究』上海社会科学院出版社、1989 年、23 頁よりまとめ。
- ¹¹ 藤屋禮之助『日中交流二千年』（改訂版）東海大学出版会、1988 年、79-80 頁。
- ¹² 魏徵、令狐德棻『隋書卷八十一 列傳第四十六 東夷』中華書局、1973 年、1827 頁。
- ¹³ 前掲、『日中文化交流史叢書 第 1 卷 歴史』、106 頁。
- ¹⁴ 森公章編『日本の時代史 倭国から日本へ』吉川弘文館、2002 年、130 頁。
- ¹⁵ 前掲、『日本華僑研究』、24 頁。
- ¹⁶ 前掲、『日中交流二千年』（改訂版）、131 頁。
- ¹⁷ 内田直作『日本華僑社会の研究』同文館、1949 年、51 頁。
- ¹⁸ 莊国土『中国封建政府の華僑政策』厦門大学出版社、1989 年、40 頁。
- ¹⁹ 前掲、『日本華僑社会の研究』、51 頁。
- ²⁰ 前掲、『日中交流二千年』（改訂版）、196 頁。
- ²¹ 朱国禎『涌幢小品 卷三十倭官倭島』中華書局、1959 年、716 頁。
- ²² 長崎文献社編『長崎実録大成 正編 第十卷』長崎文献社、1973 年、242 頁。
- ²³ 長崎市役所編『長崎市史 通交貿易編 東洋諸国部』長崎市役所、1938 年、5-6 頁。
- ²⁴ 前掲、『長崎市史 地誌編 仏寺部上』、48 頁。
- ²⁵ 前掲、『長崎実録大成 正編』第十卷、243 頁。
- ²⁶ 前掲、『日本華僑社会の研究』、52 頁。
- ²⁷ 同上。
- ²⁸ 同上、69 頁。
- ²⁹ 官文秀「実録・在日華僑の軌跡」（6）『潮流』5 月号、公聞出版社、144 頁。
- ³⁰ 同上、168 頁。
- ³¹ 前掲、『長崎実録大成 正編』第十卷、245 頁。
- ³² 前掲、『日本華僑史』、121 頁。
- ³³ 前掲、『日本華僑社会の研究』、97 頁。
- ³⁴ 前掲、『日本華僑史』、111-112 頁。
- ³⁵ 同上、67 頁。
- ³⁶ 前掲、『日中交流二千年』（改訂版）、200 頁。
- ³⁷ 前掲、『日中文化交流史叢書 第 1 卷 歴史』、273 頁。
- ³⁸ 山本紀綱『長崎唐人屋敷』謙光社、1983 年、180 頁。
- ³⁹ 同上。
- ⁴⁰ 前掲、『長崎実録大成 正編 第十卷』、245 頁。
- ⁴¹ 前掲、『長崎唐人屋敷』、180 頁。
- ⁴² 前掲、『日本華僑史』、158 頁。
- ⁴³ 同上、169 頁。
- ⁴⁴ 前掲、『日本と中国の二千年』（中）、90 頁。
- ⁴⁵ 前掲、『日本華僑社会の研究』、138 頁。
- ⁴⁶ 前掲、『長崎唐人屋敷』、180 頁。
- ⁴⁷ 前掲、『日本華僑史』、178 頁。
- ⁴⁸ 横浜市役所編『横浜市史稿 風俗編』、横浜市役所、1932 年、96-97 頁。
- ⁴⁹ 陳徳仁編『神戸中華同文学学校八十周年記念刊』学校法人神戸中華同文学学校、1984 年、52 頁。
- ⁵⁰ 菅原幸助『日本の華僑』東京朝日新聞社、1979 年、116 頁。
- ⁵¹ 伊藤泉美「横浜華僑社会の形成」『横浜開港資料館紀要』第 9 号、1991 年、2 頁。
- ⁵² 通信全覧編集委員会編『続通信全覧 類輯之部 19 横浜外国人居留地諸約定書 四件より』、1986 年、695 頁。
- ⁵³ 前掲、『日本華僑社会の研究』、219 頁。

-
- ⁵⁴ 同上、256 頁。
- ⁵⁵ 出身地や言語形態を共存する人々の集団のこと。
- ⁵⁶ 前掲、『日本華僑社会の研究』、235 頁。
- ⁵⁷ 橋樸「支那の村落及家族組織」支那研究会『支那研究』第 1 卷 第 2 号、大連出版、1925 年、7-9 頁よりまとめ。
- ⁵⁸ 吉田藤一、石川信愛「日本の華僑学校覚え書き」石川信愛編著『華僑学校教育の国際的比較研究』（上）、宮崎大学教育学部社会経済研究室、1988 年、159 頁。
- ⁵⁹ 横浜開港資料館編『横浜中華街——開港から震災まで』横浜開港資料普及協会、1994 年、47 頁。
- ⁶⁰ 段柏林「日本における華僑教育」（1）総合研究誌『アジア文化』第 7 号、1982 年、23 頁。
- ⁶¹ 前掲、『神戸中華同文学校八十周年記念刊』、52 頁。
- ⁶² 平岡さつき「在日華僑学校の社会史」西村俊一編『現代中国と華僑教育』多賀出版社、1991 年、339 頁。
- ⁶³ 同上、338 頁。
- ⁶⁴ 陳少白口述、許師慎筆記『興中会革命史要』中央文物供应社（台湾）、1956 年、24 頁。
- ⁶⁵ 前掲、『国勢調査集大成 人口統計総覧』、51-52 頁より筆者計算。
- ⁶⁶ 中国における歴史上の各時期の華僑政策に関しては、前掲、『中国封建政府の華僑政策』に参照。
- ⁶⁷ 1744 年、清政府はこれまでに海外の居留地で結婚し子どもを持つ者、居留地の異族と結婚し土地を持つ者、または自らの意思で居留地に定住する者等に対し、永遠に入国できないことを公布した。そして、これから海外へ行き、異族と通婚する者に対し、杖刑を下すと規定していた。前掲、『華僑華人百科全書』（法律条例政策巻）、343 頁に参照。
- ⁶⁸ 前掲、『中国封建政府の華僑政策』、129 頁。
- ⁶⁹ 同上、207-215 頁に参照。
- ⁷⁰ 前掲、『華僑華人百科全書』（法律条例政策巻）、345 頁。
- ⁷¹ 1909 年制定された「大清国籍条例」は血統主義に基づき、有籍、入籍、出籍、復籍の四章に分けられている。血統主義の順位は父、母の順となる。
- ⁷² 前掲、「日本における華僑教育」『アジア文化』第 7 号、22 頁。
- ⁷³ 前掲、『辞海』、1433 頁に参照。
- ⁷⁴ 張泉林『当代中国華僑教育』広東高等教育出版社、1989 年、3 頁。
- ⁷⁵ 前掲、『興中会革命史要』、23 頁。
- ⁷⁶ 同上。
- ⁷⁷ 馮自由『華僑革命開国史』、台湾商務印書局、1953 年、40 頁。馮自由『革命逸史』初集、台湾商務印書局、1939 年、72 頁に参照。
- ⁷⁸ 同上。
- ⁷⁹ 前掲、『現代中国と華僑教育』、340 頁。
- ⁸⁰ 前掲、『興中会革命史要』、26 頁。
- ⁸¹ 前掲、『革命逸史』初集、72 頁。
- ⁸² 同上、75 頁。
- ⁸³ 1899 年 3 月 19 日号『横浜貿易新聞』、1899 年 3 月 19 日号『東京日日新聞』。
- ⁸⁴ 中華会館編『落地生根 神戸華僑と神阪中華会館の百年』研文出版、2000 年、107 頁。
- ⁸⁵ 同上。
- ⁸⁶ 市川信愛、朱鵬「孫文（辛亥革命）と華僑学校—華僑概念の生成について」日本孫文研究会、神戸華僑華人研究会編『孫文と華僑』汲古書院、1999 年、246 頁。
- ⁸⁷ 前掲、『落地生根 神戸華僑と神阪中華会館の百年』、108 頁。
- ⁸⁸ 前掲、『現代中国と華僑教育』、341 頁。

-
- ⁸⁹ 前掲、『落地生根 神戸華僑と神阪中華会館の百年』、108 頁。
- ⁹⁰ 前掲、『革命逸史』初集、107 頁。
- ⁹¹ 前掲、「孫文（辛亥革命）と華僑学校—華僑概念の生成について」『孫文と華僑』、247 頁。
- ⁹² 「大同学校開校記」『新議報』第十冊横浜近事欄、光緒二十五年二月二十一日（1899 年 4 月 1 日）湯志鈞、陳祖恩編『中国近代教育史史料匯編 戊戌時期教育』、上海教育出版社、1993 年、264 頁。
- ⁹³ 前掲、「旅横浜大同学校創立章程」『知新報』第五十二冊京外近事欄、光緒二十四年閏三月二十一日（1898 年 5 月 11 日）『中国近代教育史史料匯編 戊戌時期教育』、261 頁。
- ⁹⁴ 同上、259 頁。
- ⁹⁵ 同上、260 頁。
- ⁹⁶ 前掲、「横浜大同学校近聞」『知新報』第四十七冊京外近事欄、光緒二十四年三月初一日（1898 年 3 月 22 日）『中国近代教育史史料匯編 戊戌時期教育』、257 頁。
- ⁹⁷ 横浜山手中華学校百年校志編集委員会『横浜山手中華学校百年校志』学校法人横浜山手中華学園、2005 年、52 頁。
- ⁹⁸ 前掲、「三水徐勤：日本横浜中国大同学校学記」『知新報』第五十二冊京外近事欄、光緒二十四年閏三月二十一日（1898 年 5 月 11 日）『中国近代教育史史料匯編 戊戌時期教育』、260-261 頁。
- ⁹⁹ 前掲、『横浜中華街』、47 頁。
- ¹⁰⁰ 鴻山俊雄『神戸大阪の華僑 在日華僑百年史』華僑問題研究所、1979 年、129 頁。
- ¹⁰¹ 前掲、『革命逸史』初集、107 頁。
- ¹⁰² 前掲「孫文（辛亥革命）と華僑学校—華僑概念の生成について」『孫文と華僑』、249 頁。
- ¹⁰³ 前掲、「日本の華僑学校覚え書き」『華僑学校教育の国際的比較研究』（上）、159 頁。

第二章

- ¹ 前掲、『華僑華人百科全書』（法律条例政策巻）、345 頁。
- ² 前掲、『中国封建政府の華僑政策』、317-319 頁。
- ³ 石川啓二「華僑教育の萌芽」西村俊一編『現代中国と華僑教育』多賀出版株式会社、1991 年、17 頁。
- ⁴ 前掲、『中国封建政府の華僑政策』、311 頁。
- ⁵ 同上、313 頁。
- ⁶ 前掲、「華僑教育の萌芽」『現代中国と華僑教育』、18 頁。
- ⁷ 増田史郎亮「幕末以降 長崎華僑戸数と人口の動向とその背景」長崎華僑研究会『続・長崎華僑史稿（史・資料編）』会報第 4 輯、15 頁。
- ⁸ 増田史郎亮、「長崎華僑時中小学校沿革小史」石川信愛編著『華僑学校教育の国際的比較研究』（上）、宮崎大学教育学部社会経済研究室、1988 年、135-136 頁参照。
- ⁹ 同上、136 頁。
- ¹⁰ 王奇生『中国留学生の歴史軌跡』湖北教育出版社、1991 年、95 頁。
- ¹¹ 前掲、『日本華僑史』、270 頁。
- ¹² 前掲、『革命逸史』初集、77 頁。
- ¹³ 前掲、『華僑革命開国史』、43 頁。
- ¹⁴ 同上。
- ¹⁵ 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、71 頁。
- ¹⁶ 羅晃潮「『研学室』から華僑学校まで—横浜か教学校の若干の情況紹介」『アジア文化』第 15 号、1990 年、アジア文化総合研究所、138-140 頁に参照。

-
- 17 前掲、『華僑華人百科全書』（法律条例政策巻）、37 頁。
- 18 前掲、『華僑華人百科全書』（教育科技巻）、118-121 頁。
- 19 夏泉「試論暨南大学在民国高教史上之地位」『暨南学報（哲学社会科学）』第 18 卷第 2 期、中国暨南大学、1996 年、75 頁。
- 20 石川啓二、「中華民國期の華僑教育政策」西村俊一編『現代中国と華僑教育』、多賀出版株式会社、1991 年、21 頁。
- 21 前掲、『華僑華人百科全書』（教育科技巻）、320 頁により、1935 年の国民党第 5 次大会で制定した僑務方針は「宣揚祖国文化、普及華僑教育、連絡当地民族感情為海外各級党部中心工作」、「嚴密組織、領導僑胞、努力為祖国建設事業而工作之本体」となっていた。
- 22 李潔容「暨南大学南洋文化教育事業部の歴史成就と貢献」『暨南学報（哲学社会科学）』第 23 卷第 5 期、中国暨南大学、2001 年、110 頁。
- 23 前掲、『華僑華人百科全書』（教育科技巻）、96 頁。
- 24 『横浜市史稿 教育編 第一章 第四期 第五節 外国人經營の学校』横浜市役所、1932 年、267 頁。
- 25 王良編『横浜中華学院百週年院慶記念特刊』横浜中華学院、2000 年、38 頁。
- 26 前掲、「日本における華僑教育」（二）『アジア文化』第 8 号、92 頁。
- 27 1925 年 4 月 1 日『横浜貿易新報』横浜貿易商会、2 頁。
- 28 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、79 頁。なお、中日協会とは 1921 年 11 月に設立された日華親善貿易振興を目的とする協会であった。
- 29 仲新、石川松太郎編集『神戸区教育沿革史』、1982 年、第一書房、591-594 頁。
- 30 例えば、1920 年に北京の全国国語講習会に出席した三校の教員が、帰国後に協力して「学語研究会」を設置し、教学に関する共同研究などを行っていた。
- 31 前掲、『神戸中華同文学校八十周年記念刊』、127 頁。
- 32 同上、128 頁。
- 33 同上、53 頁。
- 34 同上、53 頁により、「尚志社」の教員のうち、Miss Rupert というアメリカ人がいた。そして彼女が一時帰国のとき、アメリカ領事である Mr.Bett が代わりに授業をした、とのことが記載されている。
- 35 小沼新、陳正雄「日本の華僑学校覚え書き II 光華小学校（京都）と山手中華学校（横浜）」石川信愛編著『華僑学校教育の国際的比較研究』（上）、宮崎大学教育学部社会経済研究室、1988 年、183 頁。
- 36 『東京中華学校七十週年校慶特刊』東京中華学校、1999 年、64 頁。
- 37 前掲、「日本の華僑学校覚え書き」『華僑学校教育の国際的比較研究』（上）、175-177 頁。
- 38 安井三吉『帝国日本と華僑—日本・台湾・朝鮮』青木書店、2005 年、202 頁。
- 39 『極秘 第六十議会参考資料 昭和六年中に於ける外事警察概況 中華民國関係』、内務省警察保局編、50 頁。
- 40 「満州事変ヲ動機トシテ販国シタル職業別中国人一覽表（十二月十五日調）」『極秘 第六十議会参考資料 昭和六年中に於ける外事警察概況 中華民國関係』内務省警察保局編。
- 41 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、87 頁。
- 42 内務省警察保局編『極秘昭和十一年中に於ける外事警察概況』龍溪書舎、1980 年、26-46 頁。
- 43 前掲、『帝国日本と華僑—日本・台湾・朝鮮』、222 頁。
- 44 同上、223 頁。
- 45 日本華僑華人研究会『日本華僑・留学生運動史』日本僑報社、2004 年、41 頁。
- 46 同上。
- 47 前掲、『極秘 昭和十一年中に於ける外事警察概況』、47-51 頁。
- 48 前掲、『神戸中華同文学校八十周年記念刊』、292-293 頁。

-
- 49 前掲、『日本華僑教育』、114 頁。
- 50 同上。
- 51 同上。
- 52 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、87 頁。
- 53 同上、84 頁。
- 54 内務省警察保局編『極秘 昭和十三年中に於ける外事警察概況』龍溪書舎、1980 年、55 頁。
- 55 石川信愛『華僑社会経済論序説』、九州大学出版社、1987 年、183 頁。
- 56 前掲、「日本の華僑学校覚え書き」『華僑学校教育の国際的比較研究』(上)、171-172 頁。
- 57 前掲、『落地生根 神戸華僑と神阪中華會館の百年』、228 頁。
- 58 同上、232 頁。
- 59 前掲、『日本華僑・留学生運動史』、223 頁。
- 60 許淑真「留日華僑総会の成立に就いて(一九四五—一九五二) 一阪神華僑を中心として」山田信夫編『日本華僑と文化摩擦』巖南堂書店、1983 年、147 頁。
- 61 同上、148 頁。
- 62 同上、149 頁。
- 63 同上、151 頁。
- 64 前掲、『落地生根 神戸華僑と神阪中華會館の百年』、233 頁。
- 65 朱慧玲著、高橋庸子訳『日本華僑華人社会の変遷』日本僑報社、2003 年、58 頁。
- 66 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、237 - 240 頁よりまとめ。
- 67 前掲、『日本華僑教育』、115 頁。
- 68 前掲、『横浜中華学院百周年院慶記念特刊』、40 頁。
- 69 同上、95 頁。
- 70 同上、99 頁。
- 71 前掲、『落地生根 神戸華僑と神阪中華會館の百年』、244 頁。
- 72 同上。
- 73 前掲、『神戸中華同文学校建校百周年記念冊』、174 頁。
- 74 前掲、『華僑社会経済論序説』、171 頁。
- 75 前掲、『東京中華学校七十週年校慶特刊』、65 頁。
- 76 前掲、『日本華僑教育』、147 頁。
- 77 前掲、「留日華僑総会の成立に就いて(一九四五—一九五二) 一阪神華僑を中心として」『日本華僑と文化摩擦』、161 頁。
- 78 前掲、『華僑社会経済論序説』、190 頁。
- 79 前掲、「日本の華僑学校覚え書き」『華僑学校教育の国際的比較研究』(上)、162 頁。
- 80 杜駒『在日華僑の政治的態度』誠信書房、1966 年、46-47 頁。
- 81 前掲、『落地生根 神戸華僑と神阪中華會館の百年』、256 頁。
- 82 前掲、「日本の華僑学校覚え書き II 光華小学校(京都)と山手中華学校(横浜)」『華僑学校教育の国際的比較研究』(上)、193 頁。
- 83 前掲、『横浜中華学院百周年院慶記念特刊』、67 頁。
- 84 杜国輝『多文化社会への華僑・華人の対応—日本・台湾における華僑学校卒業生の動向分析』トヨタ財団助成研究報告書、1991 年、1 頁。
- 85 前掲、「日本の華僑学校覚え書き II 光華小学校(京都)と山手中華学校(横浜)」『華僑学校教育の国際的比較研究』(上)、193 頁。
- 86 読売新聞や横浜支局『横浜中華街物語』株式会社アドア出版、1998 年、209 頁。
- 87 前掲、日本の華僑学校覚え書き II 光華小学校(京都)と山手中華学校(横浜)」『華僑学校教育の国際的比較研究』(上)、193-194 頁、前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、106-111 頁、前掲「華僑教育の萌芽」『現代中国と華僑教育』、19 頁、前掲、「日本における華僑教育(二)」

『アジア文化』第8号、86頁、読売新聞や横浜支局『横浜中華街物語』株式会社アドア出版、1998年、209-211頁、等を参考。

⁸⁸ 前掲、『横浜中華街物語』213頁。

⁸⁹ 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、113頁。

⁹⁰ 前掲、『横浜中華街物語』230頁。

⁹¹ 前掲、『落地生根 神戸華僑と神阪中華會館の百年』、253頁。

⁹² 「異族通婚：海外華人家長の心病」『人民日報』海外版、2006年7月14日号。

⁹³ 前掲、『在日華僑のアイデンティティの変容—華僑の多元的共生』、105頁。

⁹⁴ 前掲、『日本華僑教育』、44頁。

⁹⁵ 前掲、『日本華僑華人社会の変遷』、172頁。

⁹⁶ 前掲、『長崎華僑時中小学校沿革小史』『華僑学校教育の国際的比較研究』(上)、152頁。

⁹⁷ 前掲、『横浜中華街物語』228頁。

⁹⁸ 前掲、『在日華僑のアイデンティティの変容—華僑の多元的共生』、71頁。

第三章

¹ 前掲、『日本華僑華人社会の変遷』、92頁。

² 「中国人留学生、世界103カ国に38万人」『人民日報 日文版』2002年3月1日号。

³ 1983年、閣議決定により、これまでの原則として留学生のアルバイトを禁じていたことが、「学業に支障をきたさない」で「一定範囲で許容」と改められた。また、この制度は、1990年6月に「出入国管理および難民認定法」で改定され、留学生は各地方の入国管理局にて「資格外活動」の許可を得て、1日4時間以内、夏休み等の長期休暇中は1日8時間以内での就労が認められた。さらに1996年9月により「留学生の資格外活動許可」の制限が1日4時間以内から1週28時間以内に緩和された。

⁴ 段躍中『現代中国人の日本留学』明石書店、2003年、90-91頁。

⁵ 同上。

⁶ 前掲、『華僑華人百科全書』（法律条例政策巻）、190-192頁。

⁷ 前掲、『日本華僑華人社会の変遷』、110頁。

⁸ 「留学生就職逐年激増」『中文導報』（週刊）2006年8月3日号。

⁹ 前掲、『日本華僑華人社会の変遷』、111頁。

¹⁰ 同上、111頁。

¹¹ 朱慧玲『華僑社会の変貌とその将来』日本僑報社、1999年、101頁。

¹² 法務大臣官房司法法制調査部編『出入国管理統計年報』国立印刷局、1996年、50-51頁。

¹³ 「中国対日就業人数躍居各国首位」『中文導報』（週刊）2006年8月3日号。

¹⁴ 「在日中国人帰化者突破9万」『中文導報』（週刊）2005年3月24日号。

¹⁵ 本章で示す各華僑学校の基本状況に関して、注で明示するもの以外はすべて2002年から2006までに筆者の調査によるもの。

¹⁶ 東京中華学校紹介より抜粋。

¹⁷ 横浜中華学院学校紹介より抜粋。

¹⁸ 横浜山手中華学校紹介パンフレットより抜粋。三好とは、学習好、工作好、身体好である。五愛とは、愛祖国、愛学習、愛勤労、愛清潔、愛公物である。

¹⁹ 大阪中華学校公式運営ホームページによる。<http://village.infoweb.ne.jp/~osakacs/>
2006年6月20日

²⁰ 大阪中華学校の教育方針により抜粋。

²¹ 神戸中華同文学校紹介2006年度より抜粋。

²² 厚生労働省『平成18年人口動態統計 年報 主要統計表』より算出。

-
- ²³ 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、45 頁。
- ²⁴ 同上、53 頁によれば、1907 年時、「大同学校」には音楽と図画担当する中村金子、日本語及び体操を担当する山口善太郎、そして幼稚園の担当白井房子等の日本人教員が在籍していた。
- ²⁵ 同上、100 頁。
- ²⁶ 同上、118 頁。
- ²⁷ 前掲、「旅横浜大同学校創立章程」『中国近代教育史資料匯編 戊戌時期教育』、257 頁。
- ²⁸ 「横浜中華公立学校」においては 1935 年より日本語の科目を廃止した。そのため、日本の学校に進学希望の卒業生は日本の小学校にて一年間の日本語を学習してから中学校へ進むのが普通であった。
- ²⁹ 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、240 頁。
- ³⁰ 同上、97 頁。
- ³¹ 黄丹青「日本における中華学校のバイリンガル教育実践に関する一考察」『国立教育政策研究所紀要』第 134 集、147 頁。黄によれば、1954 年までの中華学校の卒業生は高校の計らいで、簡単な日本語と数学のテストで進学を果たし、入試の影響を受けずに民族教育を続けられたが、アチーブメント・テストでその状況が一変した、という。
- ³² 中国北京にある大学。1988 年から横浜山手中華学校等の海外の華僑教育関係者との連携で教材作りを模索し、1996 年に『漢語』という初の海外の華僑・華人の子ども向けの中国語教材(全日制学校用)を開発した。
- ³³ 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、122 頁。
- ³⁴ 張澤崇「日本における華僑学校の現状 (その 2)」『教養諸学研究』早稲田大学政治経済学部教養諸学研究会、2006 年、55-56 頁。
- ³⁵ 菱村幸彦、下村哲夫『教育法規大辞典』エムティ出版、1994 年、47 頁。
- ³⁶ 小林哲也『国際化と教育』放送大学振興会、1995 年、115 頁。
- ³⁷ 同上。
- ³⁸ これは 1990 年代初期、横浜山手中華学校に入学した日本国籍を持つ生徒の保護者宛に役所から送られてきた督促状である。
- ³⁹ 学校教育法第三章中学校「就学させる義務」第三十九条により、「保護者は、子女が小学校又は盲学校、聾学校若しくは養護学校の小学部の課程を修了した日の翌日以降における最初の学年の初めから、満一五才に達した日の属する学年の終わりまで、これを、中学校、中等教育学校の前期課程または盲学校、聾学校若しくは養護学校の中学部に就学させる義務を負う。」と記している。
- ⁴⁰ 『東京都 23 区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告 2002 年』特定非営利活動法人 多文化共生センター・東京 21、2003 年、10-11 頁。
- ⁴¹ 2003 年 3 月から 4 月にかけて筆者が各区教育委員会への電話インタビューによる。
- ⁴² 馬越徹「日本—社会の多文化化と『永住外国人』子女教育」江原武一編著『多文化教育の国際比較——エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版社、2000 年、223 頁によれば、1997 年下関朝鮮初中級学校（1967 年各種学校認可）の校舎改築事業における寄付金の扱いに関する山口県と文部省との事前協議において、文部省は「朝鮮学校は公益に資するとは思えず、各種学校としての保護を与えるべきではない」との理由で、これを拒否している。これを不当とした朝鮮人側は、国連人権委員会（差別防止及び少数者保護委員会）にて、その不当性を訴えている、という。
- ⁴³ 杜国輝「日本華僑学校の沿革と概況」『近代日本華僑、華人研究』、近代日本華僑学術研究会、1988 年、109 頁。
- ⁴⁴ 都市問題研究所、『都道府県・政令都市の外国人学校に対する教育費助成 2002 年度』2003 年。

第四章

- ⁴⁵ 前掲、『日本華僑華人社会の変遷』、113 頁。
- ⁴⁶ 総務省人口推計統計平成 17 年の数値により算出。
- ⁴⁷ 厚生省各年『人口動態』統計結果より算出。
- ⁴⁸ 「中日婚姻：19 年生子突破五万（中日国際結婚：15 年間で生まれた子どもが 5 万人を超える）」『中文導報』（週刊）、2006 年 10 月 12 日号。
- ⁴⁹ 例えば、『中文導報』では 2002 年 3 月、4 月連続にして「讓孩子在日本還是在中国受教育（子どもをどちらで教育をうけさせるか）」をテーマに、子どもを日本の学校にて教育うけさせるか、それとも中国語・中華文化を忘れさせないために中国にて教育をうけさせるかについて、保護者、教育専門家をはじめ、在日華僑・華人の意見を多く掲載し、広く議論を行った。
- ⁵⁰ 『中文導報』2004 年 5 月 20 日号。
- ⁵¹ 太田晴雄『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000 年、224 頁。
- ⁵² 前掲、『ニューカマーの子どもと日本の学校』、25-26 頁。太田は日本の学校において、外国人の子どもを特別扱いしないという意味で平等を意味するが、反面、外国人の子ども固有のニーズは無視されることになる、と指摘している。
- ⁵³ 今津孝次郎「迫られる日本の学校の国際化」今津孝次郎編『東海地域の newcomer 外国人学校』名古屋大学大学院教育発達科学研究科・教育社会学研究科、2001 年、P.69。
- ⁵⁴ 「20%華人孩子不知明天是過年（20%の華人子どもが明日の春節を知らない）」『中文導報』（週刊）2003 年 1 月 30 日号。
- ⁵⁵ 「『代溝』悄悄紛擾華人生活（世代のギャップが在日華人の生活を乱れる）」『中文導報』（週刊）2005 年 9 月 22 日号。
- ⁵⁶ 神奈川県内在住外国人実態調査委員会『日本の中の韓国・朝鮮人、中国人—神奈川県内在住外国人実態調査より』明石書店、1986 年、336-337 頁。
- ⁵⁷ 2005 年 4 月 10 日同源中文学校池袋分校にて同源中文学校責任者楊林のインタビューによる。なお、学校では生徒の入れ替えが激しく、多いとき、一週間で何十名の生徒が入学する、または退学する場合もあるため、確実な生徒の数を把握することが難しいと楊が話している。
- ⁵⁸ 中国の国立総合大学。主に華僑・華人向けに生徒募集をしていることから、「華僑の最高学府」とも呼ばれている。また、学校中国国内における華僑・華人研究の有数なところとも知られている。
- ⁵⁹ 2005 年 8 月 2 日国際中正会館 B1 にて東京中華が校文化センター教員のインタビューによる。
- ⁶⁰ 例えば、中国書法学院では毎月の第二、第四土曜日 16:30~18:00 に、池袋にて華僑・華人の学齢児童向けの書道教室を開いている。授業料は 4500 円/月。
- ⁶¹ 段躍中『在日中国人媒体総覧』日本僑報社、2000 年、4 頁。
- ⁶² 『中国語の衛星 TV 放送・激戦 5 チャンネル・日本人視聴者も狙う』『朝日新聞』2002 年 3 月 9 日号 夕刊。
- ⁶³ 新世紀テレビ中文学校紹介パンフレットによる。
- ⁶⁴ 「中文導報」2004 年 6 月 3 日号。
- ⁶⁵ 新世紀テレビ中文学校の生徒募集要項による。
- ⁶⁶ 神奈川県が県内在住の韓国、朝鮮、中国人を対象に調査したところ、日本の学校に通った人の内、約 5 割余りは民族差別を受けたことがあると答えた。前掲『日本の中の韓国、朝鮮人、中国人—神奈川県内在住外国人実態調査より』、138 頁。
- ⁶⁷ 「在日中国中学生校園生態觸目驚心（在日中国中学生の悲惨なキャンパス実態）」『中文導報』（週刊）2000 年 1 月 13 日号。「在日華僑子女的新困惑（在日華僑子女の新たな困

惑)」「時報」2004年10月22日号。

⁶⁸ 前掲、『ニューカマーの子どもと日本の学校』、223頁。

⁶⁹ 志水宏吉、清水睦美『ニューカマーと教育』明石書店、2001年、374頁。

⁷⁰ 同源中文学校『新芽—在日華人児童作文集』日本僑報社、2006年、244-245頁。

⁷¹ 2004年8月に新世紀テレビ中文学校日本事務局の提供資料による。

⁷² 2005年4月同源中文学校の調査による。

⁷³ 新世紀テレビ中文学校事務所2004年統計による。

⁷⁴ 新世紀テレビ中文学校の紹介パンフレットによる。

第五章

¹ 江淵一公「異文化間教育と多文化教育」、異文化間教育学会『異文化間教育』7号、アカデミア出版会、1993年、5頁。

² アメリカ以外の国々では「多文化主義」(multiculturalism)を使用するのが一般的であり、両者が持つ意味に関しては大きな違いはないと考えられている。

³ 朝倉征夫『産業革新下の庶民教育』酒井書店、1999年、307頁。前掲、「異文化間教育と多文化教育」『異文化間教育』7号、5頁。

⁴ Banks, James A., “Multiethnic Education: Theory and Practice, Allyn and Bacon”, 1981, pp.51-52. 日本語の解釈に関しては、小林哲也、江淵一公『多文化教育の比較研究—教育における文化的同化と多様化』九州大学出版会、1985年、19-20頁、前掲、「異文化間教育と多文化教育」『異文化間教育』7号、6頁参照。

⁵ 前掲、『産業革新下の庶民教育』、307頁。

⁶ 江原武一「公教育における多文化教育の展開」江原武一編著『多文化教育の国際比較』玉川大学出版、2000年、17-22頁よりまとめ。

⁷ 関根政美「国民国家と多文化主義」、初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』、同文館出版、1998年2版、15-56頁参照。

⁸ 前掲、「公教育における多文化教育の展開」『多文化教育の国際比較』、22頁。

⁹ 前掲、『産業革新下の庶民教育』、359頁。

¹⁰ Banks, James A., “Multicultural Education: Characteristics and Goals”, Multicultural Education: Issues and Perspective, Allyn and Bacon, 1989, p.20.

¹¹ 前掲、『産業革新下の庶民教育』、365頁。

¹² 前掲「公教育における多文化教育の展開」『多文化教育の国際比較』、15頁。なお、前掲「異文化間教育と多文化教育」、5頁によれば「多民族国家において多種多様の文化的、民族的背景を持つ青少年、とくに少数民族や移民など、社会的に不遇な立場にある集団の子どもたちに対して平等な教育機会を提供するために、彼らのエスニシティ（民族的、文化的帰属性）や文化的特質を尊重し配慮して行われる教育をいう。」

¹³ 佐藤郡衛「多文化教育」、真田信治、庄司博史編『事典 日本の多言語社会』、岩波書店、2005年、20頁。

¹⁴ 多文化教育の多様性に関しては、西村俊一等編『国際教育事典』アルク、1991年、476-477頁、前掲、「異文化間教育と多文化教育」、7-8頁、を参照。

¹⁵ 前掲、「異文化間教育と多文化教育」『異文化間教育7』、8頁。

¹⁶ 初瀬龍平「日本の国際化と多文化主義」初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』、同文館出版、1998年2版、207頁。

¹⁷ 同上。

¹⁸ 前掲、『平成16年末現在における外国人登録統計について』、1頁。

¹⁹ 前掲、「日本の国際化と多文化主義」『エスニシティと多文化主義』、210頁。

²⁰ 溝上智恵子、堀智子『多文化教育—多文化の共生は可能か』あずさ書店、1998年、92

頁。

²¹ 前掲、「日本の国際化と多文化主義」『エスニシティと多文化主義』、210 頁参照。初瀬は、多民族化の歴史に応じ、日本社会の同化主義も重層化してきたと指摘する。彼によれば、日本の同化主義としては、①数百年をかけて「同じくしてしまった」ケース、例えば、江戸時代の長崎の唐人の例である、②近世以降に、日本の民族国家の形成の過程で、周辺民族に同化を押し付けたケース、例えば琉球やアイヌの人々への同化はこれに入る、③同化政策の矛盾が非常に目立ったケース、例えば台湾や朝鮮への植民地支配はそれにあたる、④「普遍的な理念なしの同化主義」として現在も行われている外国人一般に対する同化のケース、の 4 種を挙げられる。そして、この同化主義を支えているのは単一民族論であると彼が指摘する。

²² 上村英明「先住民族の権利保障運動とマイノリティの視点」、反差別国際運動日本委員会編『マイノリティの権利とは—日本における多文化共生社会の実現にむけて』解放出版社、2004 年、34 頁。

²³ 前掲、『産業革新下の庶民教育』337 頁。

²⁴ 前掲、『国際化と教育』、95 頁。

²⁵ 『文京区外国籍区民の住みやすさ調査報告書』文京区国際協会、2004 年、57 頁。

²⁶ 前掲、『産業革新下の庶民教育』、320 頁。

²⁷ 同上、321-322 頁参照。

²⁸ 藤本美枝「外国人の子どもの権利をめぐる」江橋崇、田中宏『来日外国人 인권白書』明石書店、1997 年、314 頁。

²⁹ 大沼保昭『外国人の 인권』論再構成の試み』『法学協会百周年記念論文集』二巻、1983 年、365 頁。

³⁰ 前掲、『産業革新下の庶民教育』、328 頁。

³¹ 大沼保昭『単一民族社会の神話を超えて』東信堂、1986 年、5 頁。

³² 芦部信喜『憲法Ⅱ 人权』有斐閣、1994 年、137-138 頁。後藤光男『国際化時代の人権』成文堂、1994 年、42 頁。

³³ 佐久間孝正「多文化に開かれた教育に向けて」、宮島喬、太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005 年、219 頁。

³⁴ 1947 年 4 月「朝鮮人児童の就学義務について」（文部省学校教育局長回答）。

³⁵ 太田晴雄、坪谷美歌子「学校に通わない子どもたち」、宮島喬、太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005 年、35 頁。

³⁶ 前掲「多文化に開かれた教育に向けて」『外国人の子どもと日本の教育』、220 頁。

³⁷ 前掲、『東京都 23 区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告 2002 年』、9 頁。

³⁸ 前掲「学校に通わない子どもたち」『外国人の子どもと日本の教育』、29 頁。

³⁹ 『東京都 23 区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告 2004 年』特定非営利活動法人多文化共生センター・東京 21、2005 年、92 頁。

⁴⁰ 宮島喬、太田晴雄「外国人の子どもと日本の学校」、宮島喬、太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005 年、4 頁。

⁴¹ 前掲「学校に通わない子どもたち」『外国人の子どもと日本の教育』、22 頁。

⁴² 前掲、『東京都 23 区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告 2002 年』、61 頁。

⁴³ 外国籍学齢児童における深刻な不就学の問題をうけ、2005 年 6 月、文科省がはじめて「不就学外国人児童生徒支援事業」を着手した。その内容は、2005 年から 2 年間に、群馬県太田市、大阪府大阪市・豊中市等の 12 地域を委嘱地域に指定し、所属教育委員会を通して、外国人児童生徒の不就学の実態調査と就学支援の実践研究を実施するものであった。

⁴⁴ 朝倉征夫「多文化教育の概念と論点」朝倉征夫編『多文化教育の研究 ひと、ことば、

つながり』学文社、2003 年、3-4 頁。

⁴⁵ 前掲、『ニューカマーの子どもと日本の学校』、165-189 頁。

⁴⁶ 西村俊一、岡田要人編『諸外国の外国人学校政策』東京学芸大学国際教育センター、2004 年、20 頁

⁴⁷ 同上。

⁴⁸ 同上、21 頁。

⁴⁹ 同上。

⁵⁰ 同上。

⁵¹ 同上、21-22 頁参照。

⁵² 高賛侑『国際化時代の民族教育』東方出版、1996 年、85 頁。

⁵³ 1948 年 1 月 24 日「朝鮮人設立学校の取り扱いについて」官学 5 号学校教育局長通達。

⁵⁴ 1949 年 10 月 13 日「朝鮮人学校に対する措置について」文管庶第 69 号。

⁵⁵ 前掲、『国際化時代の民族教育』、97 頁。

⁵⁶ 1965 年 12 月 28 日「朝鮮人のみを収容する教育施設の取扱について」文官振第 210 号、文部事務次官通達。

⁵⁷ 1965 年 12 月 28 日『朝鮮人のみを収容する教育施設の取り扱いについて』、『日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定における教育関係事項の実施について』文初財第 464 号。

⁵⁸ 前掲、「日本—社会の多文化化と『永住外国人』子女教育」『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』、218 頁。

⁵⁹ 前掲、『国際化と教育』、107-108 頁。

⁶⁰ 同上、108 頁。

⁶¹ 前掲、「日本—社会の多文化化と『永住外国人』子女教育」『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』、217 頁。

⁶² 同上、221 頁。

⁶³ 前掲、『国際化時代の民族教育』、19 頁。

⁶⁴ 前掲、「日本—社会の多文化化と『永住外国人』子女教育」『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』、221 頁。

⁶⁵ 文部科学省は 2003 年 9 月 18 日に、外国人学校卒業生や高校中退者らが大学入学資格検定（大検）に合格しなくても大学と専門学校を受験できる受験資格緩和策を正式に決めた。関係省令や告示を 19 日付で改正し、2004 年春の入試から適用とする。改正の内容は、①英米の評価機関の認証を受けたインターナショナルスクール 16 校と、本国の教育課程に準じていると確認できた韓国学校・華僑学校計 5 校は学校ごとに受験資格を与える。②大学・専門学校が個別審査で高卒と同等以上の学力があると認めた 18 歳以上の者には受験を認める。一方で、文部科学省は、朝鮮学校は「教育内容の公的な確認が困難」として①の対象外になり、個別の判断になると表明した。

⁶⁶ 外国人の子どもへの民族言語・文化における教育上の支援としては、NPO、NGO などのボランティア団体が行う支援活動がメインであるが、大阪府がこれまでに実施してきた日本の学校に在籍する在日コリアンの子どもを対象に実施してきた民族学級や、近年群馬県が行っているブラジル人児童・生徒に対する母語での教科教育などの地方自治体を中心に行う実践も挙げることができる。しかし、国レベルでの対応の遅れが指摘できよう。また、地方自治体も地域によって温度差が大きく、十分な対応が行われているとはいえない。

⁶⁷ 太田晴雄「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」宮島喬、太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版社、2005 年、60-66 頁。

⁶⁸ 前掲、『産業の革新と生涯学習』119 頁。

⁶⁹ 前掲、「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」『外国人の子どもと日本の教育』、59 頁。

第六章

- ¹ 前掲、『多文化社会への華僑・華人の対応—日本・台湾における華僑学校卒業生の動向分析—』、1-27 頁。
- ² 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、484-493 頁。
- ³ 前掲、『多文化社会への華僑・華人の対応—日本・台湾における華僑学校卒業生の動向分析—』、2-3 頁。
- ⁴ 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、488-499 頁。
- ⁵ 前掲、「日本における中華学校のバイリンガル教育実践に関する一考察」『国立教育政策研究所紀要』、150 頁。
- ⁶ 鈴木江理子「外国籍の子供たちの教育」『未来経営』、2002 年、81 頁。
- ⁷ 前掲、『産業の革新と生涯学習』、146 頁。
- ⁸ 例えば、横浜山手中華学校では、毎年の夏休みを利用して、教員を交代で中国の華文学院に送り、中国語教育の研修を実施している。
- ⁹ 前掲、『横浜山手中華学校百年校志』、492 頁。
- ¹⁰ 2005 年 2 月 28 日、元東京中華学校校長長江啓泰のインタビューによる。
- ¹¹ 日本初の華僑・華人の子どもの教育問題を扱う華僑団体である。在日華僑・華人の子どもの教育要求の高まりをうけ、2004 年 12 月 23 日に「日本華文教育協議会」が設立された。その目的は「華僑・華人子女の華文教育や中華文化教育の推進と振興を図る立案や提言を行うこと」である。メンバーは日本華僑華人聯合総会、日本新華僑華人会のほか、在日華僑教育関係者などが中心である。
- ¹² 前掲、『華僑—『落叶帰根』から『落地生根』への苦悶と矛盾』、54 頁。
- ¹³ 2003 年東京中華学校「理事会の姿勢」より抜粋。
- ¹⁴ 林蒲田編『華僑教育と華文教育概論』厦門大学出版社、1995 年。
- ¹⁵ 前掲、『華僑華人百科全書』（教育科術巻）、96 頁。
- ¹⁶ 同上、103 頁。
- ¹⁷ 前掲、『華僑教育と華文教育概論』、2-12 頁参照。
- ¹⁸ 前掲、『産業の革新と生涯教育』、95 頁。